

Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980 -2009 **Edilberto Sastre¹**

Introdução

A produção de conhecimento sobre o tema da violência nas escolas e todas as suas manifestações adquiriu, desde 1980 até o presente, um grande espaço nas mais diversas instâncias universitárias e institucionais do Brasil. Isso como um reflexo da profundidade e complexidade do fenômeno e da preocupação social com o mesmo. No entanto, a maior parte dessa produção intelectual permanece desconhecida tanto para os pesquisadores da área, que normalmente se apóiam em produção estrangeira, como para as instituições que formulam a política pública que visa responder positivamente aos desafios que colocam suas manifestações.

A presente pesquisa bibliográfica, uma iniciativa da **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade** do Ministério da Educação do Brasil, visa, portanto, dar visibilidade ao grande caudal de estudos, artigos e trabalhos científicos que, nesses quase trinta anos (1980-2009), tem sido escrito sobre todos os aspectos referentes ao tema. O objetivo, portanto, é reunir, sistematizar, analisar e disponibilizar a maior quantidade possível de produções intelectuais sobre o tema, de maneira a subsidiar e facilitar tanto a produção acadêmica e científica como a formulação de política pública.

O próprio processo de pesquisa nos permitiu encontrar pelo menos quatro trabalhos que, em diferentes momentos, já fizeram esforços similares. Lidos em seu conjunto, já permitem elaborar um panorama amplo do fenômeno para os períodos estudados. Isso apesar de cada um deles concentrar-se num número relativamente pequeno de documentos, a maioria dos quais reflete apenas a produção intelectual do Estado de São Paulo e algumas cidades do Sul do país. Por isso ainda estão carregados da sensação da incipiência da produção acadêmica sobre o tema.

¹ Edilberto Sastre é mestre em sociologia pela Universidade de Brasília.

Em primeiro lugar, no ano de 2001, Marília Pontes Sposito, da Universidade de São Paulo, publicou um artigo intitulado **“Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”**, publicado na revista Educação e Pesquisa. Ali a autora examina dissertações e teses da pós-graduação em Educação de universidades de São Paulo, concentrando sua atenção no período que vai de 1980 a 2000. Encontrou basicamente dois grupos de produtores de conhecimento nesta temática: organismos públicos da educação, associações de classe, institutos privados de pesquisa e estudos universitários realizados na pós-graduação em Educação.

Nesse documento, ela ressaltou que o tema da violência (em geral) nas Ciências Sociais estava se tornando um campo promissor de interesse dos investigadores. Porém um levantamento empreendido junto a várias instituições do país não registrou nenhum estudo sobre violência escolar. (Sposito, 2001). A autora entende que, em 2000, a violência nas escolas era um tema incipiente no âmbito acadêmico, com apenas nove trabalhos (dissertações e teses) realizados sobre essa temática, dentre 8.667 apresentados nesse período na área de Educação.

Paralelamente, Dorotéia Pascnuki Szenczuk e Tania Maria Braga Garcia, em 2001, apresentaram a dissertação de mestrado **Entre (in)disciplina escolar e violência: um estudo da Produção discente nos programas de pós-graduação em Educação (1981-2001)**. Nela as autoras relatam resultados de pesquisa bibliográfica sobre a problemática da (in)disciplina escolar. Chamam, uma vez mais, a atenção para a escassez de literatura referente à temática. O interessante é que estabelecem a linha tênue que separa a indisciplina da violência. Esse trabalho investiga as produções realizadas por mestrandos e doutorandos nos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, nos últimos vinte anos. Foram identificados, localizados e analisados 134 resumos relacionados à temática. Concluiu-se que a (in)disciplina não foi marcadamente tomada como objeto de pesquisa nos Programas Pós-graduação em Educação, não sendo localizados, nesses programas, centros específicos de produção de dissertações e teses sobre o tema.

Em 2003, Rosana Nogueira defendeu sua dissertação de mestrado, ***Escola e Violência: análise de dissertações e teses sobre o tema na área de Educação, no período de 1990 a 2000***. Este estudo analisa a produção científica dos programas de pós-graduação em Educação sobre a temática "escola e violência". Ela observou que os pesquisadores deram mais atenção à violência física e não física em conjunto em seus trabalhos, que estudos sobre violência da escola e na escola estão mais preocupados com a falta de disciplina em alunos (indisciplinas) e que as explicações da violência dão ênfase aos aspectos individuais e sociais. Sinaliza a autora que os aspectos da violência mais enfatizados no período estudado foram o psicológico e o sociológico ou ambos, sendo a ênfase no aspecto social a mais freqüente. Da mesma maneira se analisaram as propostas de resposta à violência.

Mais recentemente, em 2008, Juliana Aparecida Matias Zechi realizou sua dissertação de mestrado sobre a ***“Violência e indisciplina em meio escolar : aspectos teórico metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005”***. Ela identificou nesse período vinte e um trabalhos sobre essas temáticas. Este trabalho, realizado no âmbito da Linha de Pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, trata dos fenômenos de violência e indisciplina em meio escolar que têm preocupado pais, professores e demais profissionais ligados à Educação. Ainda entende que a produção de pesquisas na área é bastante incipiente e suas publicações são recentes. Avalia as tendências teórico-metodológicas da produção acadêmica com relação aos temas de violência e indisciplina na escola, verifica como essas temáticas têm sido analisadas e explicadas nas diferentes abordagens teóricas e quais metodologias estão sendo utilizadas para seu estudo. Também analisa as proposições apresentadas com a finalidade de prevenção e contenção da violência e indisciplina escolar e identifica como tem sido abordada a questão da formação inicial e contínua de professores no que diz respeito ao enfrentamento das situações de indisciplina e violência em meio escolar. Aponta que a violência e indisciplina têm sido estudadas como reflexo da violência social que penetra os muros escolares e, principalmente, a partir da violência propriamente escolar, aquela que surge nas instituições em

decorrência das relações de sociabilidade entre os pares e de práticas escolares.

O presente trabalho se torna pertinente dada a quantidade de textos e autores encontrados. É a primeira vez no Brasil que uma pesquisa consegue reunir documentos e autores das mais diversas regiões do país e de pelo menos 11 áreas de conhecimento sobre este tema. Foram encontrados 411 documentos e 549 autores com trabalhos (publicados ou não) de pelo menos 11 áreas de conhecimento para o período que vai de 1980 a 2009. Se este exercício continuasse no tempo e no espaço, certamente esses números poderiam ser ainda aumentados.

Pode-se afirmar, finalmente, que existe no Brasil vasta documentação sobre o tema da violência nas escolas e suas diversas manifestações. Porém, é necessário dizer que a invisibilidade dessa produção é ainda um grave problema a resolver, tanto quanto o isolamento dos produtores desse conhecimento. Ainda não se pode afirmar a existência de uma comunidade científica, no sentido estrito, sobre o tema da violência nas escolas. O que falta é construir as pontes entre esses pesquisadores, centros de pesquisa e instituições de maneira a enriquecer o diálogo e superar algumas deficiências da nossa produção intelectual.

Uma delas, por exemplo, é a falta de estudos inter-disciplinares sobre o tema. Embora alguns autores reivindiquem esse estatuto para seus trabalhos, pode-se afirmar que 99% da produção intelectual é de caráter disciplinar. Destaca-se a produção nas áreas das ciências sociais, da educação e da psicologia. Mas também existe um certo volume de trabalhos nas áreas das ciências da saúde, das licenciaturas (letras, filosofia, geografia, história, matemática, educação física), do direito e do serviço social. Tendo esse recorte disciplinar, a maioria dos trabalhos olha para o mesmo fenômeno sem atentar à sua complexidade, mas sim às possibilidades que os instrumentos metodológicos e teóricos que cada disciplina oferece. Tende-se então a recair num reducionismo disciplinar que ora sociologiza, ora psicologiza o fenômeno, resultando assim em textos nos quais, ou se faz abstração das características sociais, históricas e culturais ou se faz abstração dos elementos que dizem respeito às subjetividades e

estruturas internas dos indivíduos envolvidos em tais experiências. (La Taille, 1996). Na pior das hipóteses, se cai num moralismo ingênuo, que termina fazendo apologia das normas e regras, sem realizar a crítica das mesmas, acreditando que a falta de valores ou o ensino compulsório dos mesmos é suficiente para descrever um fenômeno complexo como o da violência nas escolas e seus correlatos: o Bullying, o Preconceito e a Discriminação.

O documento a seguir não esgotou o material encontrado. Quer seja devido à quantidade de documentos encontrados ou às limitações de tempo e de conhecimento. Sua análise e estudo requer uma estrutura muito mais ampla, especialmente em termos dos recursos humanos. Um olhar interdisciplinar sobre o conjunto desse acervo é urgente. Um olhar múltiplo que estabeleça as pontes entre tantas abordagens e discursos. Um olhar que não apenas quantifique e verifique a existência do dado bibliográfico, mas que penetre profundamente e percorra as diversas avenidas discursivas que ali estão presentes.

Assim, mais que uma descrição e análise acabada, o que o leitor encontra aqui é um convite para realizar diversas viagens neste imenso mar de informações sobre a realidade das escolas no Brasil.

O esforço realizado vale mais pela reunião do material do que pela análise alcançada. Este, portanto, é um caleidoscópio, um mapa, uma possibilidade de estudo sobre uma série de temas a respeito dos quais é urgente pensar e decidir. Afinal, as múltiplas violências que se manifestam na escola são parte de nossa história social, política e cultural. Elas nos retratam e definem, assim como definem o futuro dos que hoje vivem como atores diretos do mundo escolar. Afinal, se é verdade que seremos o fruto do que recebemos nos primeiros anos da nossa existência, então, a violência nas escolas de hoje é um retrato do que será nossa sociedade amanhã. Tal é a nossa responsabilidade ao pensar e tomar decisões sobre a educação das nossas crianças e jovens.

1. Análise sociológica da produção de conhecimento sobre o tema

Quais são os atores sociais que produzem conhecimento em torno do tema ***preconceito, discriminação e bullying nas escolas?*** Como estão articulados institucionalmente e qual o seu grau de interação? Qual o grau de reconhecimento social outorgado a essa produtividade?

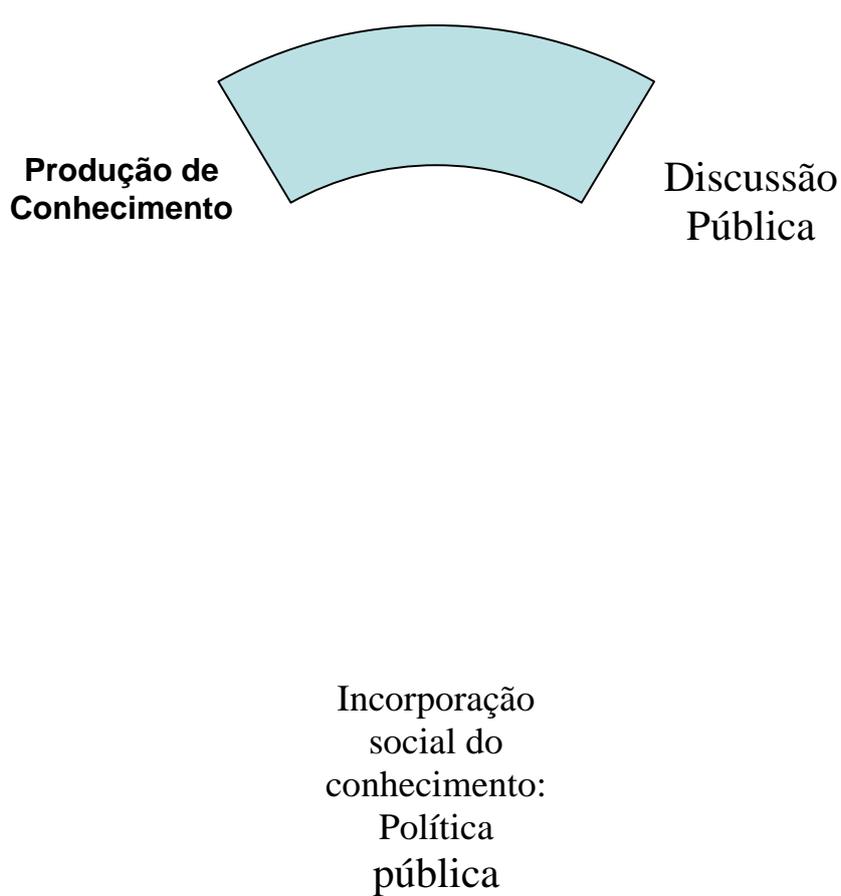
Os atores da produção intelectual sobre violência nas escolas no Brasil

No dia 9 de maio de 2009, o site do Terra publicou partes da entrevista com o professor Renato Alves, pesquisador do Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo, em que ele expressou o seguinte: “A ausência de pesquisas sobre a violência nas escolas públicas [é...] um obstáculo para identificar, avaliar e combater o crescimento da violência no ambiente escolar”. Curiosamente o presente estudo revela que foi possível identificar pelo menos 240 coletivos em Universidades, faculdades e cursos superiores que têm produzido ao menos um trabalho sobre o tema no Brasil (Ver Matrizes página?).

Foram encontrados 411 documentos e 549 autores com trabalhos (publicados ou não) de pelo menos 11 áreas de conhecimento, entre eles mais de 100 doutores. Isso permite pensar que, mais do que a falta de produção intelectual sobre o tema, o que falta é a visibilidade da produção já realizada. De fato, a maior parte dos trabalhos (mais de 95%) não foi publicada. Trata-se de trabalhos acadêmicos (graduação, mestrado e doutorado) que são desconhecidos de qualquer público. Mesmo os livros publicados sobre o tema circulam em ambientes restritos.

O que o grande público conhece sobre a violência nas escolas é apenas o que aparece na mídia, material sobre o qual não existem estudos nem análises, e alguns dos livros, especialmente os da UNESCO, que alcançaram a luz pública.

A falta de visibilidade dos estudos já realizados no Brasil gera esse senso de desconhecimento do tema. Uma das causas desta invisibilidade é a carência de instâncias institucionais que tenham o tema e sub-temas da violência nas escolas como elemento aglutinador principal. Trata-se, portanto, de uma área temática que, dado o volume de produções alcançado, poderia ter consolidado espaços institucionais que se aproximassem de uma comunidade científica, dando assim condições para a geração de um ***circuito virtuoso*** entre produção intelectual, discussão pública desse conhecimento e incorporação institucional através de política pública:



**Produção de
Conhecimento**

**Discussão
Pública**

Incorporação
social do
conhecimento:
Política
pública

De fato, os estudos sobre a violência ganharam terreno fértil nas mais diversas áreas do conhecimento e em diversos tipos de instituições. Os estudos sobre a violência escolar têm ganhado espaço no interior destes núcleos. Porém, tanto a dinâmica do fenômeno como a complexidade e profundidade de suas diversas facetas demandam um processo de institucionalização maior.

Em outras palavras, trata-se de consolidar essa incipiente comunidade de produtores de conhecimento em torno de um tema que é prioritário pois afeta a milhões de crianças, adolescentes e professores em todo o país.

Produção Intelectual sobre o tema na Universidade

Hoje, em 2009, essa situação é completamente diferente tanto quantitativa como qualitativamente. O número total de autores de trabalhos encontrados sobre o tema foi de 265 para todas as regiões do país. Um número significativo em termos quantitativos, se olhado pelo critério apenas numérico. Mas o que é, de fato, importante é que, desse total, 50% dos autores (ou seja, 133) possuem doutorado (104) ou pós-doutorado (29). Isso permite supor, ao menos, um alto índice de qualidade acadêmica dos trabalhos realizados sobre o tema. Outorga também um alto grau de confiabilidade aos resultados expostos nos trabalhos.

Esse dado é acrescido por 91 mestres, com o qual se completa um panorama composto por 84% de profissionais com alto padrão de graduação com trabalhos escritos sobre o tema.

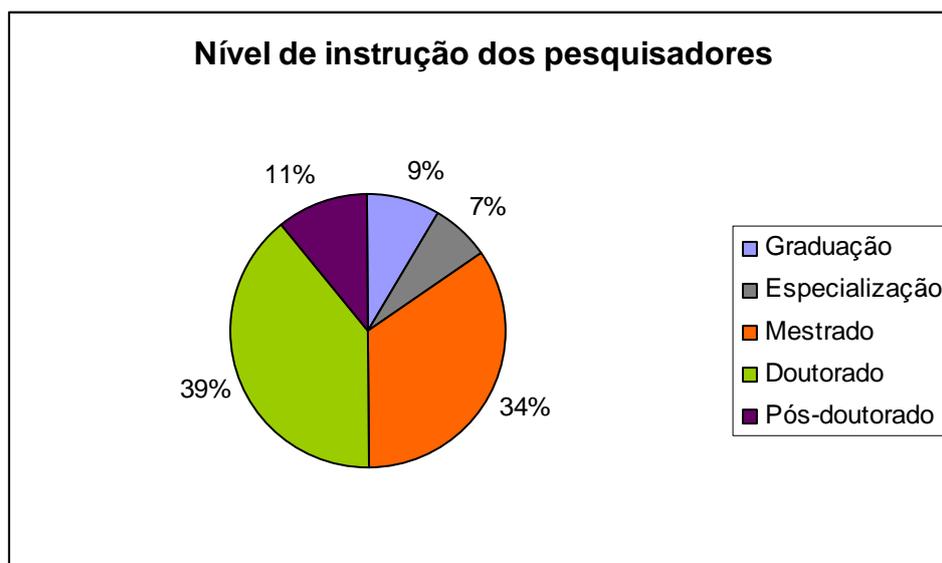


Gráfico 1. Nível de Instrução dos pesquisadores

Por outra parte, se analisado esse grupo segundo a área de conhecimento, se obtém a seguinte configuração (ver tabela 1):

Tabela 1. Quantidade de autores encontrados por áreas de conhecimento

Área do conhecimento	Quantidade de autores
Psicologia	90
Educação	109
Educação Física	4
Enfermagem	8
Filosofia	1
Medicina	23
Sociologia	11
Geografia	1
História	1
Direito	1
Serviço Social	1
Outros	15
Total	265

45% do total dos autores cujo curso de origem foi identificado, ou seja 109, são oriundos da área da educação. Se a este total se somam os autores vindos da Educação Física (4) da Filosofia (1), da Geografia (1) e da História (1), praticamente 46% dos produtores do conhecimento no tema são oriundos das licenciaturas ligadas à educação. É isso que faz acreditar que se trata de um

tema ligado exclusivamente à educação. Porém, os autores oriundos das ciências da saúde, especialmente da área da Psicologia (90) ou 36%, e ainda os oriundos da enfermagem (8) e da medicina (23), vêm alcançando uma representatividade de 12,4%. E ainda os que vêm das ciências sociais como a Sociologia (11), o Serviço Social (1) e o Direito (1) representam um total de 5,6%.

Estes dados já indicam como o tema da violência nas escolas e seus sub-temas de preconceito, discriminação e bullying têm conquistado a atenção tanto das ciências humanas e sociais como da área da saúde. Porém, não se encontram evidências da existência de um diálogo entre essas disciplinas em torno de um tema que, de fato, demanda múltiplos olhares. Assim, o desenvolvimento do conhecimento nesta área enfrenta um dilema: de um lado, a necessidade de aprofundamento desde o ponto de vista das diversas disciplinas e, de outro, a necessidade da produção de conhecimento interdisciplinar sobre o tema. A alternativa disciplinar, sendo por enquanto única e, portanto, hegemônica, ainda não se esgota. A alternativa interdisciplinar se coloca como necessária dadas as dimensões e características do problema.

Porém, é evidente que é na área da educação e da psicologia onde o tema tem ganhado, além da representatividade numérica, uma certa legitimidade. No entanto, isto não significa, por exemplo, que se encontrem nos departamentos de educação ou de psicologia linhas de pesquisa específicas sobre o tema. Significa que existe hoje uma massa crítica que se interessa pelo tema e mobiliza energia no processo de produção de conhecimento, mas que ainda não alcança um respaldo institucional necessário. Já Sposito (2001) verificou a inexistência de programas de investigações sobre violência escolar propostos pelo poder público através de suas agências de pesquisa para o período 1980-2000. Essa tendência se mantém quase intacta ainda na atualidade. De fato, ainda não existe uma ilha de pesquisa específica para o tema em nenhuma das agências de financiamento de pesquisa embora seja possível encontrar alguns trabalhos sobre diversidade e desigualdade de gênero no banco de dados do CNPQ.

Da mesma maneira, não existe ainda nenhum curso sequer de especialização sobre o tema no país. Foi encontrado apenas na Universidade Estadual de Maringá – Paraná um Curso de Especialização em Gestão de Políticas para a Criança e Juventude, no Departamento de Ciências Sociais. Ali é oferecida a disciplina *Violência e Sociedade*, em que se estudam expressões da violência na contemporaneidade, o fenômeno da violência contra crianças e adolescentes, a violência cometida por crianças e adolescentes, a violência nas instituições sociais e a questão da maioridade penal.

Existem outras aproximações através de disciplinas em graduações, especializações, mestrados e doutorados, que abordam o tema de diversas maneiras, dependendo da área de conhecimento. Assim, por exemplo, na Universidade Federal da Bahia, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado e Doutorado, é oferecida a disciplina *Violência e Escola*. Entre outras questões são discutidas: “a relação entre mídia, violência e escola, a relação entre violência e escola, o papel da escola na identificação e na notificação da violência, violência na escola: a instituição escolar como reprodutora da violência social, violência da escola: a estrutura escolar e as relações de poder, a contenção da violência e o papel da escola”.

Na Universidade de Brasília, no Departamento de Psicologia, oferece-se a disciplina *Psicologia Preventiva e Higiene Mental*. Seu foco é o adolescente em desenvolvimento na família e na escola e a prevenção. Trata de questões educacionais e de saúde, adolescentes em risco, redes sociais e os adolescentes, a escola em rede e a autoridade na escola e na família.

O Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP, oferece a disciplina *Psicologia Escolar II*. A disciplina discute a psicologia escolar institucional a partir da compreensão das relações grupais e institucionais e apresenta procedimentos diagnósticos e *de intervenção*. Reflete sobre os protagonistas da cena escolar e a saúde mental, o manejo de condutas agressivas na escola, habilidades socioemocionais, trabalho e

afetividade, a saúde mental do professor, o stress ocupacional “Síndrome de *Burnout*”, a criança e auto-estima na infância e na adolescência e o fenômeno *Bullying*.

Algumas faculdades de educação também apresentam aproximações com o tema: Na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Departamento de Estudos da Subjetividade e da Formação Humana, se oferece a disciplina *Práticas pedagógicas minimizadoras da indisciplina e da violência escolar*.. Colocam-se como objetivos: “formular os conceitos mais importantes do desenvolvimento moral da criança e do adolescente, analisar criticamente os aspectos da violência na sociedade e os seus reflexos no cotidiano escolar, discutir as práticas disciplinares utilizadas na escola, questionar e buscar alternativas para a atuação do professor na manutenção da disciplina escolar, o desenvolvimento moral da criança e do adolescente, práticas disciplinares mais comuns na escola, violência na sociedade e no cotidiano escolar, o papel do professor no estabelecimento das normas disciplinares”.

Na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília, o curso de Pedagogia oferece a disciplina *Educação em direitos humanos*. O curso parte das referências teóricas acerca dos direitos humanos e da cidadania. Aborda também como trabalhar as diferenças e os preconceitos na escola, pensando coletivamente sobre a construção de um novo projeto de educação em direitos humanos e para uma escola democrática.

Na mesma instituição se oferece a disciplina *Relações sociais de gênero e educação*. A disciplina aborda teorias e práticas para a construção de um trabalho coletivo na escola que objetive uma cultura democrática e a equidade de gênero, tanto nas relações sociais que se estabelecem entre os vários atores do processo educacional quanto na prática pedagógica do professor e da professora. Analisa como as políticas educacionais atuais abordam a questão de gênero. Reflete sobre o papel social do/a educador/a e da escola para a transformação das relações sociais discriminatórias entre homens e mulheres, propondo uma educação que realmente promova a formação para a cidadania plena de ambos os sexos.

Na PUC - Rio, se oferece a disciplina *Educação e Sociedade*. Abordam-se tópicos tais como: “a educação como processo de socialização e transmissão cultural, a escolarização desigual, suas explicações e implicações, a democratização da escola: possibilidades e limites, a relação escola/cultura(s), a escola com instituição social: currículo, saber docente e cultura escolar, questões atuais: violência e questões urbanas, mídia e sociedade de massa, escola e comunidade e perspectivas da escola do Terceiro Milênio”.

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, oferece a disciplina *Fundamentos de educação*. A partir da análise crítica da educação brasileira, relacionada a seu contexto macro-social (políticas públicas) e micro-social (cotidiano escolar) visa, entre outros temas, analisar aspectos do cotidiano escolar (escola, comunidade escolar, currículo escolar) em seus aspectos reprodutivos e produtivos de relações sócio-culturais; O cotidiano da escola: as relações de poder, a gestão, o currículo escolar, as relações pedagógicas e interpessoais;

A Disciplina Tópicos Especiais em Gestão Escolar, oferecida por uma instituição particular, Fortium, aborda entre outros temas, reflexões sobre o poder e autoridade, relacionando-o com a prática da gestão escolar, a relação entre educação e democracia, focalizando aspectos de cultura, liderança, participação, ética, os diferentes modos de participação dos sujeitos na gestão da escola, com ênfase na solução de conflitos e manifestações de violência no âmbito da escola.

A UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, no curso de Pedagogia oferece a disciplina “Psicanálise e Educação”. Objetiva introduzir o aluno às principais reflexões, discussões e articulações sobre a relação entre a Psicanálise e a Educação, tais como: contribuições da Psicanálise às instituições escolares e análise dos impasses da educação contemporânea, relação professor-aluno, inclusão escolar das crianças com "necessidades educativas especiais", (in)disciplina e violência na escola e sexualidade na escola.

Estes são apenas alguns exemplos das diversas maneiras e abordagens como cursos de psicologia e licenciaturas ligados à educação incorporam os temas relacionados na sua grade curricular. No entanto, a universidade como espaço de produção de conhecimento se manifesta de maneira muito mais ativa a partir dos coletivos de produção de conhecimento que possuem.

A Universidade e seus múltiplos olhares sobre o tema

Outra forma de as Universidades se aproximarem do tema é por meio de núcleos de estudo, laboratórios e coletivos ou observatórios (como mostra a tabela abaixo). A tabela mostra a forma como se organizam esses coletivos em torno de elementos aglutinadores. Assim é possível observar a heterogeneidade e complexidade dos elementos de interesse desses coletivos, através dos quais os atores que produzem conhecimento se aproximam à questão da violência, discriminação, preconceito e bullying nas escolas. Uma leitura atenta da tabela permite perceber que se trata de um tema que está encontrando diversas formas de ser incorporado pelas mais diversas áreas do conhecimento visto que esses “elementos aglutinadores” são apropriados como categorias de análise pelas mais diversas áreas do conhecimento tanto nas ciências sociais e humanas como nas ciências da saúde. Embora, além do Observatório de violência nas escolas, objeto da próxima seção, não se encontre nenhum outro núcleo que se dedique especificamente a esses temas, é notório como o estudo deste tem ido permeando as mais diversas coletividades e grupos em um sem número de Universidades, cursos superiores e pós-graduações do país como um todo.

Tabela 2. Tipos de coletivos de estudo e os elementos conceituais que os aglutinam

Tipo de coletivo	Elementos aglutinadores (estudos sobre)
Grupo de estudo	Ação afirmativa – políticas
Núcleo de estudo	Acessibilidade à educação
Coletivo	Adolescência
Grupo de Estudo e Pesquisa	Adaptação
Laboratório de Estudos	Afro-brasileiros
Núcleo de Pesquisas	Agressividade
Centro interdisciplinar de pesquisa	Amizade e vitimização
	Assistência à criança

<p>Grupo de estudos integrados Observatório de Violência nas Escolas</p>	<p>Autonomia Autoridade e poder Cidadania Combate a Competências Competitividade Complexidade Comunicação Conflito e adolescência Cotidiano escolar Crescimento e desenvolvimento humano Cultura Cultura Brasileira Cultura da paz Cultura da violência Criminalidade Deficiências Delinqüência Democracia e escola Depredação Desestruturação familiar Desigualdade Direitos Humanos Direito de crianças e adolescentes Disciplina Discriminação Docência, formação e profissão Dominação Drogadição Educação Educação do campo Educação de jovens e adultos Educação e sociedade Educação indígena Educação Infantil Etno-educação Ética Etnia Epidemiologia social Escola e saúde</p>
---	---

	<p>Esporte, lazer e sociedade</p> <p>Estilos de vida</p> <p>Estratégias de enfrentamento à violência</p> <p>Família e contemporaneidade</p> <p>Família tradicional</p> <p>Favelas</p> <p>Gangues</p> <p>Gestão</p> <p>Habilidades sociais</p> <p>História da educação</p> <p>Homofobia</p> <p>Homossexualidade</p> <p>Identidade</p> <p>Incivilidades</p> <p>Inclusão – exclusão da escola</p> <p>Inclusão – exclusão social</p> <p>Indisciplina</p> <p>Infância</p> <p>Intervenção clínica na escola</p> <p>Interculturalidade</p> <p>Lazer</p> <p>Lúdico</p> <p>Memória Social</p> <p>Micro-violências</p> <p>Micro-política de instituições educacionais</p> <p>Minorias</p> <p>Migrações</p> <p>Moral</p> <p>Mudança familiar</p> <p>Mulher</p> <p>Negociação de conflitos</p> <p>Normatividade e comportamento</p> <p>Ordem</p> <p>Participação</p> <p>Periferias</p> <p>Políticas educacionais</p> <p>Políticas públicas em Educação</p> <p>Populações em situação de risco</p> <p>Práticas pedagógicas instituintes</p> <p>Preconceito racial</p>
--	--

	<p>Preconceito religioso</p> <p>Preconceito sexual</p> <p>Preconceito social</p> <p>Preservação do patrimônio escolar</p> <p>Prevenção</p> <p>Processos de socialização</p> <p>Punição</p> <p>Qualidade de vida</p> <p>Raça</p> <p>Redes sociais</p> <p>Relações interpessoais</p> <p>Relações éticas</p> <p>Relações familiares e escola</p> <p>Religião – discursos e práticas</p> <p>Representações sociais</p> <p>Resistência</p> <p>Risco</p> <p>Saúde mental e educação</p> <p>Sexualidade</p> <p>Solidariedade</p> <p>Subjetividade</p> <p>Tempo livre</p> <p>Territorialidade e escola</p> <p>Tolerância e educação</p> <p>Tráfico e narcotráfico</p> <p>Transformações sociais</p> <p>Transversalidade e educação</p> <p>Uso de drogas</p> <p>Valores e violência</p> <p>Vigilância da saúde escolar</p> <p>Violência</p> <p>Violências</p> <p>Violência contra Criança e Adolescente</p> <p>Violência doméstica</p> <p>Violência institucional</p> <p>Violência intrafamiliar e comunitária</p> <p>Violência simbólica</p> <p>Violência e sociedade</p> <p>Violência física</p> <p>Violência verbal</p>
--	---

	Vitimas e vitimização Vulnerabilidade
--	--

O Observatório de Violência nas Escolas

Talvez a experiência de maior profundidade e abrangência em torno do tema, entre as Universidades Brasileiras, seja o Observatório de Violências nas Escolas, projeto que resultou da união de esforços entre a UNESCO e a Universidade Católica de Brasília.

As ações e iniciativas propostas pelo Observatório de Violências nas Escolas – Brasil chamaram a atenção de outras Instituições de Ensino e Organizações da Sociedade Civil brasileiras e da Ibero-América, levando à organização, pela UCB em conjunto com a UNESCO, em maio de 2004, na cidade de Brasília, DF, do I CIAVE (Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas). Neste encontro, participaram mais de 500 pesquisadores e estudiosos da temática, oriundos de toda a América Latina.

O II CIAVE se realizou no campus da UNAMA em Belém do Pará, entre 26 e 28 de Outubro/2005. Realizado pelos Observatórios de Violências nas Escolas da UNAMA e da UCB, em parceria com a UNESCO. Foram apresentados 134 trabalhos e pesquisas relacionados à violência nas escolas, tendo como participantes professores universitários, pesquisadores, gestores e professores, totalizando cerca de 600 participantes. Mais uma vez, participaram também alguns dos principais pesquisadores nacionais e internacionais na temática das Violências nas Escolas e foram articuladas ações conjuntas das diversas Instituições presentes.

Como resultado dos esforços coletivos, além do adensamento e consolidação da rede participante do Observatório de Violências nas Escolas – Brasil, foram realizados o I e II Congressos Amazônicos sobre Violências nas Escolas,

realizados em Santarém, Pará, por iniciativa conjunta da ULBRA e da UFPA, com apoio da Secretaria Municipal de Santarém.

Ainda, a realização do I Seminário Regional sobre Convivência Escolar, na Universidade Católica de Brasília, em Novembro de 2007 se constitui em um “marco” de transição da temática das “Violências nas Escolas” rumo à “Convivência Escolar”. A importância do evento consistiu na introdução de uma perspectiva positiva à análise dos temas relacionados, colocando a categoria convivência como centro das reflexões.

Em Outubro do ano de 2008, com a promoção da rede de Observatórios de Violências nas Escolas e sob a organização da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, realiza-se o III-CIAVE.

São parceiros do Observatório de Violências nas Escolas – Brasil:

- no Brasil:
 - Universidade Federal do Pará/UFPA (Campus Santarém-PA);
 - Universidade da Amazônia/UNAMA (Belém – PA);
 - Universidade Luterana do Brasil/ CEULS/ULBRA (Campus Santarém-PA);
 - Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (Porto Alegre – RS);
 - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUC-PR (Curitiba – PR);
 - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS (Porto Alegre – RS)
 - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/UNISAL (Lorena – SP);
 - Instituto Científico de Educação Superior e Pesquisa/UNICESP (Guará – DF)
 - Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF (Juiz de Fora – MG);
 - Universidade de Caxias do Sul/UCS (Caxias do Sul – RS).
- **na Argentina:**
 - Pontifícia Universidad Católica de Argentina – Campus Mendoza (Mendoza- AR)

- **na Europa:**

- Universidad Autónoma de Barcelona (Barcelona - España);

- Universidade Fernando Pessoa (Porto – Portugal);

De fato, a produção intelectual sobre os temas relacionados à violência nas escolas apresenta um aumento significativo quando da realização dos três Congressos Ibero-americanos de Violência nas Escolas e do I seminário sobre convivência nas escolas. Assim, é inevitável afirmar que, apesar das dificuldades financeiras e de operacionalização que o Observatório de Violência nas Escolas possa apresentar, sua presença serviu como elemento aglutinador tanto de uma rede de instituições como de pesquisadores e pensadores em torno do tema.

É o Observatório de Violência nas escolas a única rede de coletivos universitários que tem como tema a violência nas escolas. Dada sua precariedade, se faz necessário fortalecê-lo. Dada sua singularidade, se faz necessário replicar sua experiência com os diversos núcleos de estudo que existem no país.

Produção de conhecimento sobre o tema além da universidade

No Brasil, existe todo um leque de instituições que se ocupa do tema da violência escolar, entre eles, a UNESCO, ONG's, o Ministério de Educação, Secretarias Estaduais de Educação.

O Ministério da Educação Nacional, através da Secretaria de Educação Fundamental, publicou e distribuiu informação relevante sobre o tema. Em 2001, por exemplo, um kit chamado “Parâmetros em Ação” foi distribuído nas escolas. Estava composto por um conjunto de materiais com o propósito de apoiar os educadores em seu trabalho de formação de cidadãos conscientes e preparados para a convivência democrática. O título principal reflete o conteúdo e a intenção: ***Ética e Cidadania no Convívio Escolar***. Um dos objetivos do

kitera, entre outros, “fortalecer a instituição escolar em sua luta contra a violência, a injustiça e a discriminação” (MEC, 2001).

Outra iniciativa pública é o *Programa Brasil Sem Homofobia, Parâmetros Curriculares Nacionais e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ SEDH/PR*, criando valores e perspectivas de não-discriminação, promoção dos Direitos Humanos e combate à violência. Ações através das quais se pretende capacitar professores da rede pública. O projeto "*Ser (Poder Ser): promovendo a diversidade na escola*", apoiado pelo MEC, visou capacitar 80 professores da rede pública do Distrito Federal, Brasil, na implementação das ações do Programa "Brasil sem Homofobia". Foram realizados 10 encontros com a finalidade de re-significar atitudes sexistas e homofóbicas, refletir sobre a heteronormatividade, desestigmatizar estereótipos dos modelos não hegemônicos, reconhecimento, inclusão e promoção das diversidades sexuais no âmbito escolar e papel do educador em ações não discriminatórias.

No Âmbito da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, do Ministério da Justiça, como parte do Plano Plurianual 2000-2003, foi lançado o Programa Nacional Paz nas Escolas, cujo objetivo era diminuir a violência entre crianças, adolescentes e jovens, reconhecendo a capacidade da escola como instrumento democratizador e impulsionador das condições de vida da nossa sociedade, através de um manual de "*Experiências que vale a pena conhecer*" (2001). O material visava difundir experiências vividas em escolas em que foi possível encorajar a participação, o convívio com a diversidade e o respeito mútuo entre os indivíduos e grupos, em contraposição a escolas nas quais predominam elementos hierárquicos, autoritários, onde se encorajam a dependência, a rigidez e a passividade e se nutrem o aluno de falsas certezas. (MEC,2001).

Em 2004 a Câmara dos Deputados lançou o livro "*Legislação Brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência*", no qual se encontra o texto da Lei nº 8.069 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, no qual se especifica a obrigatoriedade de oferecer atendimento especializado a

crianças e adolescentes portadores de deficiência e , também, da Lei 9.394 de dezembro de 1996, que estabelece normas para a educação especial.

Em parceria com a UNESCO, em 2005, o Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, publicou o livro "*Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº. 10.639/03*". Nele diversos autores analisam elementos sobre discriminação, pluralismo, preconceito, africanidade, religiosidade nas escolas.

A UNESCO no Brasil vem realizando pesquisas e programas em torno do desenvolvimento de uma Cultura da Paz. Assim, tem financiado estudos sobre a violência juvenil nos quais se identificam atos de violência quantitativamente alarmantes. Os jovens brasileiros, entre 15 e 24 anos, são a faixa populacional mais exposta à violência, quer como vítimas ou como agentes.

Desde o ponto de vista desses estudos ("*Mapa da Violência III: os Jovens do Brasil*"(2002); "*Violência nas Escolas*"(2002); "*Droga nas Escolas*" (2002)), a escola é um aglutinador de fenômenos que são permeados de violência. Porém, a escola ainda é vista como um *locus* concreto de mudança e de mobilidade social para uma grande parcela da população. A escola deveria ser um lugar que oferecesse proteção e, ao mesmo tempo, um lugar protegido pela sociedade. Isso não ocorre na maioria dos estabelecimentos escolares. É por isso que se vêem transformados em locais perigosos, onde ocorrem roubos, homicídios, abusos sexuais, ameaças e danos a bens materiais, bem como outras formas de violência. Situações como essas ocorrem também no entorno das escolas. As escolas se parecem cada vez mais com prisões. Cercadas por grades, algumas chegam a ser monitoradas por câmeras de vídeo ou pela presença da polícia ou de guardas de segurança privada.. As escolas se tornaram locais vulneráveis, marcados por uma atmosfera de constante tensão.

A partir desses estudos, têm sido experimentadas propostas concretas, que visam confrontar as conseqüências da violência sofrida ou praticada por jovens em ambiente escolar. Essas propostas são representadas pelo Programa "Abrindo Espaços", lançado no Brasil durante o Ano Internacional para uma

Cultura de Paz (2000). Seu objetivo é oferecer atividades de esporte, arte, cultura, recreação e formação inicial para o trabalho durante os fins de semana nos espaços disponíveis de escolas públicas. O programa está baseado nas idéias de cultura da paz, não violência e promoção da cidadania. Trata-se de um projeto de inclusão social que incentiva a qualidade da escola, a participação cultural, conscientização e prevenção do HIV e o cuidado do meio ambiente.

O **Abrindo Espaços** se transformou em política pública nacional desde o ano 2004 e está presente a nível municipal, estadual e federal. A iniciativa de expandir este Programa é consequência do esforço coletivo da UNESCO, do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e Emprego, do Ministério dos Esportes e do Ministério da Cultura: O Ministério da Educação lançou um programa com os mesmos princípios, denominando-o **Escola Aberta**, que já foi implementado em mais de 2000 escolas do país.

Outras experiências coordenadas desde a esfera pública também merecem menção. É o caso dos **Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico – Racial**. No Paraná, por exemplo, ele é apresentado da seguinte maneira:

“O Fórum Permanente Educação e Diversidade Étnico-Racial é composto por participantes do poder público, da sociedade civil organizada e outros grupos sociais. Junto à escola, tem por objetivo monitorar a implementação da Lei 10639/03, articular e acompanhar as ações das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, fortalecer o regime de colaboração entre estados e municípios e propor políticas públicas para a implantação e efetivação das legislações específicas. Em âmbito geral, também busca garantir medidas que possam combater todas as formas de discriminação, preconceito e racismo atribuídos à população negra brasileira.”

In:

[http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=24.\(11-08-2009\)](http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=24.(11-08-2009)).

O Paraná realizou, entre os dias 12 a 14 de junho de 2008, a V Edição do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial, em Paranaíba. A edição anterior havia acontecido em outubro de 2007, no município de Curitiba.

Os efeitos têm sido positivos para o processo de superação da discriminação e preconceito na comunidade escolar, revelando-se como uma importante medida de combate ao racismo na sociedade como um todo.

Da relação Ministérios - Universidade contra a violência nas escolas

O Projeto **Escola que Protege**, do Ministério da Educação orienta alunos, pais e professores sobre violência, drogas e abuso sexual. Este projeto constrói ações para a prática cotidiana nas escolas. Foi desenvolvido em Recife, Belém e Fortaleza e atende crianças e adolescentes vítimas de violência física, psicológica ou sexual. Ele acontece até o fim do ano em escolas das três capitais e em zonas de expansão de regiões metropolitanas do país. O Escola que Protege atua com a proteção às vítimas de abuso sexual ou violência, a capacitação de professores e a Escola para a Paz, para pais e familiares das vítimas.

O projeto Escola que Protege (Eqp) é voltado para a promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, além do enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar. A principal estratégia da ação é o financiamento de projetos de formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, além da produção de materiais didáticos e paradidáticos nos temas do projeto.

São as seguintes as universidades que já tiveram recursos descentralizados para a execução das ações do programa Escola que Protege em 2009:

	Unidade Federação	da Universidade
1	CE	Universidade Federal do Ceará
2	DF	Universidade de Brasília
3	RJ	Fundação Oswaldo Cruz
4	AL	Universidade Federal de Alagoas
5	AC	Universidade Federal do Acre
6	RS	Universidade Federal de Santa Maria
7	PB	Universidade Federal da Paraíba
8	MA	Universidade Federal do Maranhão
9	PR	Universidade Federal do Paraná

10	RR	Universidade Federal de Roraima
12	MG	Universidade Federal de Minas Gerais
13	SP	Universidade Federal de São Carlos
14	SC	Universidade Federal de Santa Catarina
15	TO	Universidade Federal de Tocantins
16	PI	CEFET – PiauÍ
17	ES	Universidade Federal do Espírito Santo
18	GO	Universidade Federal de Goiás
19	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
20	RS	Fundação Universidade do Rio Grande - FURG

Fonte:

http://lce.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12363&Itemid=565

Outra iniciativa, relevante no âmbito federal, foi do Ministério da Justiça, que criou uma comissão de especialistas para gerar diretrizes para combater a violência escolar. Tal iniciativa resultou no Programa Paz nas Escolas, implantado em 14 estados brasileiros (GONÇALVES; SPOSITO 2002). Tal programa consistiu basicamente em capacitação de educadores em temas como direitos humanos, ética, cidadania e mediação de conflitos. Além disso, foram feitas campanhas para desarmamento da população, parcerias com organizações não governamentais para capacitações de outros profissionais como policiais e estímulo a agremiações para jovens como locais de discussão da violência nas escolas.

As Organizações não Governamentais

Já dentre as Organizações não Governamentais, se destaca a Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA). É um organismo internacional de cooperação técnica que reúne os países latino-americanos integrantes do SELA (Sistema Econômico Latino-Americano).

Em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF-GDF), lançou, na quarta-feira dia 6 de maio de 2009, no Auditório do Museu Nacional em Brasília, a pesquisa **Revelando Tramas, Descobrendo Segredos: violência e convivência nas escolas**. Trata-se de uma investigação aprofundada das relações sociais e do clima escolar no DF: conflitos latentes e

expressos, percepções de alunos, professores e equipe de direção sobre as escolas, um verdadeiro diagnóstico sobre a convivência escolar.

O Projeto Não Violência (PNV) é uma Organização Não Governamental Internacional que atua com a missão de “Desenvolver e fortalecer uma cultura de não-violência por intermédio das escolas”. O PNV promove ações de caráter educativo e preventivo em escolas da rede pública de ensino desde 1998. Visa tornar a educação para a não-violência uma das prioridades da escola e formar profissionais das escolas e pais para trabalharem os valores de não-violência junto às crianças, adolescentes e jovens. Por meio de suas metodologias, espera que crianças, adolescentes e jovens sejam protagonistas no processo de fortalecimento de uma Cultura de Paz. O projeto não-violência®, instituição sem fins lucrativos, foi fundado em 1994 em Genebra (Suíça), sob o nome de Non-Violence Project Foundation. Foi trazido para o Brasil (Curitiba – PR), em 1998, pelo empresário paranaense Roberto Demeterco que, com outros empresários, fundou a Associação Projeto Não-Violência Brasil (APNVB).

Reconhecendo a escola como uma instituição privilegiada para o fomento de uma cultura de paz, o projeto não-violência tem investido seus esforços em compartilhar conhecimento gerador de reflexões e transformações efetivas em prol da prática pacífica diária. Mapeando os principais aspectos de influência para a ocorrência de situações de violência na escola, o projeto não-violência tem trabalhado na busca de soluções, como por exemplo: “investir na melhoria da relação professor-aluno; questionar premissas relacionadas a práticas educativas tradicionais, buscando modelos mais eficazes; priorizar a formação continuada de educadores como agentes multiplicadores; fortalecer atitudes que expressem valores como o respeito e a ética por parte dos educadores, a fim de que sejam exemplo e inspiração aos seus educandos”.

A **Rede Não Bata, Eduque** – formada por instituições e pessoas físicas - atua como movimento social com o objetivo de erradicar os castigos físicos e humilhantes e estimular uma relação familiar respeitosa que garanta o direito das crianças à integridade física e psicológica e a seu pleno desenvolvimento como ser humano e como cidadão. A Rede atualmente conta com

aproximadamente 200 membros entre pessoas físicas e jurídicas e um grupo gestor, que é responsável por desenvolver e coordenar a implementação das estratégias de ação da Rede. Visa contribuir para o fim da prática dos castigos físicos e humilhantes, seja no meio familiar, escolar ou comunitário.

A ONG Educadores para a Paz visa, entre outras coisas: contribuir para a prevenção e o combate à violência, através de programas e propostas metodológicas de educação para a paz e a não-violência; promover o desenvolvimento da educação para a paz através de programas de qualificação de educadores na área da educação para a paz e a não-violência; cooperar com as autoridades e entidades governamentais para a instituição de políticas educacionais voltadas para a construção de uma cultura de paz; desenvolver estudos e pesquisas, na perspectiva da construção de uma cultura de paz ativa, em intercâmbio com instituições acadêmicas e de desenvolvimento social. Para tanto, capacita educadores das instituições públicas e privadas, especialmente através do Curso de Educação para a Paz; assessora as escolas públicas e privadas para implementação de programas e ações em educação para a paz; publica textos, artigos, documentos sobre educação para a paz e outros subsídios; e promove espaços de discussão e debate das questões relacionadas à justiça social e às relações humanas, de modo a operar um consenso para a paz e ativar o poder de construir alternativas públicas para uma cultura de paz.

A Organização Não-Governamental Internacional Plan, que atua em 66 países em defesa dos direitos da infância, realizou uma pesquisa de caráter internacional. O resultado foi publicado na **Campanha global para ACABAR COM A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**, publicada em outubro de 2008. O estudo apontou que 70% dos 12 mil estudantes pesquisados em seis Estados brasileiros afirmaram terem sido vítimas de violência escolar. Outros 84% desse total apontaram suas escolas como violentas. Talvez se trate, dado o tamanho da amostra de uma das maiores pesquisas já realizadas sobre o tema no Brasil. Porém, o que mais chama a atenção é que se trata de um exercício cujos instrumentos de pesquisa foram aplicados em 66 países.

O objetivo é promover um esforço mundial para erradicar a violência escolar. O estudo também indicou que cerca de 1 milhão de crianças em todo o mundo sofrem algum tipo de violência nas escolas por dia., o que significa que ao redor de 350 milhões de crianças são vítimas de violência a cada ano.

A campanha teve como foco as três principais formas de violência na escola: o castigo corporal, a violência sexual e o bullying, fenômeno definido pelo estudo como "atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro".

Comum em todo o mundo, o bullying foi o centro das ações no Brasil. Segundo a pesquisa realizada pela Plan, pelo menos um terço dos estudantes do País afirmou estar envolvido nesse tipo de atitude, seja como agressor ou como vítima. De acordo com o assessor de educação da Plan Brasil, Charles Martins, o castigo corporal, apesar de ainda estar presente nas escolas brasileiras, é mais reprimido do que o bullying.

"Nós identificamos que o bullying é hoje a prática mais presente. Com o conselho tutelar e outras ações externas, o castigo corporal não acontece tão facilmente, já o bullying tem implicações psico-sociais nos indivíduos. Mas não se tem essa consciência, é uma temática nova", explica o pesquisador.

O estudo aponta que as vítimas dessa prática perdem o interesse pela escola e passam a faltar às aulas para evitar novas agressões. "Essas vítimas apresentam cinco vezes mais probabilidade de sofrer depressão e, nos casos mais graves, estão sob um risco maior de abuso de drogas e suicídio", diz o relatório.

Martins alerta que o comportamento não é tão fácil de ser identificado, mas pode ser configurado como bullying quando as agressões verbais e emocionais se tornam repetitivas. "O professor precisa identificar em sala de aula as crianças que têm um padrão de vítima como timidez, problemas de rendimento e se tornam em alguns momentos anti-sociais", indica.

Para a organização, as estratégias de combate à violência escolar mais eficientes se concentram na própria escola. Alguns exemplos são o

estabelecimento de normas claras de comportamento, treinamento de professores para mudar as técnicas usadas em classe e a promoção da conscientização dos direitos infantis.

A campanha teve início em 2009. Segundo Martins, a ONG buscará o apoio de dirigentes escolares, professores e dos três níveis de governo para a divulgação do tema. Entre as principais ações está o desenvolvimento de oficinas com os alunos em escolas-piloto para desenvolver o chamado "protagonismo infantil". "Ao final, eles serão orientados a implementar na escola um "comitê dos direitos das crianças".

A Plan Brasil orienta seu trabalho a partir do conceito de "Desenvolvimento Comunitário Centrado na Criança e no Adolescente". Essa orientação tem duas premissas fundamentais: "as próprias comunidades devem identificar seus problemas, encontrar suas soluções e zelar para que se concretizem; e as crianças e jovens são o principal eixo para a consolidação de mudanças efetivas e duradouras".

2. Análise espaço-temporal da produção intelectual sobre o tema

Contexto histórico

Qual é o contexto histórico em que aparece a pesquisa sobre violência nas escolas no Brasil? . Já em 2002, Maria Isabel da Silva Leme, no texto *A GESTÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR* afirma que .

"Segundo Gonçalves e Sposito (2002), a preocupação com a questão da violência escolar ganhou espaço na pesquisa apenas depois do processo de democratização na década de 1980, ocorrendo concomitante à disseminação da criminalidade e delinquência. Essas pesquisas eram em sua maioria do tipo *survey*, levantando junto aos jovens das capitais brasileiras possíveis relações entre suas condições de vida com outros aspectos sociais como violência. Uma revisão da produção de pesquisa brasileira sobre violência escolar (SPOSITO, 2001) identificou além da relativa recentidade dos estudos apontada acima, outras dificuldades, como a aferição da magnitude do fenômeno em termos locais, em função das iniciativas ainda pouco organizadas do poder público na coleta de informações, faltando consistência no monitoramento e registro das ocorrências. Apesar dessas falhas na coleta de

informações, constata-se ao longo da década de 1980 um crescimento relativamente constante na violência escolar, destacando-se as seguintes transgressões: depredação de patrimônio, furtos, roubos e agressões físicas e verbais entre alunos, assim como agressões de alunos contra professores. A ocorrência do fenômeno nessa época estava relacionada ao tamanho do estabelecimento escolar e ao porte da cidade, como capitais dos estados. A partir dos anos 1990, observam-se algumas mudanças, como o aumento da violência interpessoal entre estudantes, expressas, principalmente, em agressões verbais e ameaças, persistindo a depredação de patrimônio como uma transgressão freqüente. O fenômeno dissemina-se para cidades de médio porte, não sendo controlado por medidas de segurança, como câmaras e outros dispositivos” (Leme, 2: 2002).

Faz-se necessário reconstruir brevemente esse contexto.

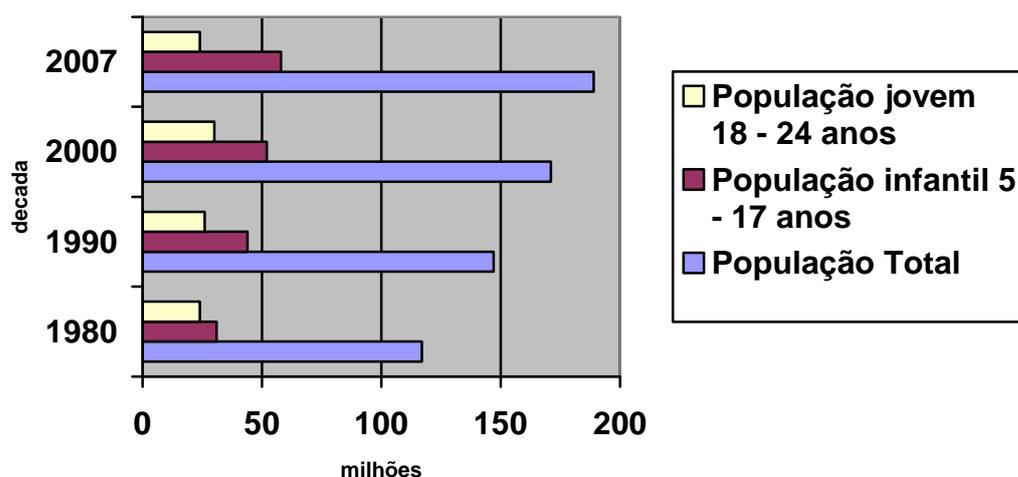
Gohn (1999) descreve assim a década de 80 brasileira: diminuem os índices de crescimento, a produtividade agrícola e industrial e a competitividade tecnológica. Também diminuiu a qualidade de vida, aumentaram os índices de criminalidade, poluição, doenças infantis e epidemias, estagnou o declínio do analfabetismo, aumentaram o desemprego, a quantidade dos sem terra, dos sem teto, de assassinatos de crianças e de adolescentes líderes rurais etc. Todos esses elementos vêm funcionando como condicionantes da violência em geral, entre jovens em particular, e portanto, da violência nas escolas. Alguns elementos deste contexto são:

1. O crescimento da população entre os 5 e 24 anos, registrado a partir de 1980;
2. O adensamento da população urbana;
3. O aumento da população em zonas urbanas periféricas;
4. O aumento da população de baixa renda, em particular entre a população com menos de 24 anos;
5. O aumento da população escolarizada e a crise da escola como instituição;
6. O aumento das taxas de mortalidade juvenil por causas violentas;
7. Emergência do processo de democratização do país, suas estruturas políticas, civis e, também, educacionais;
8. E finalmente, a emergência da violência nas escolas como um fenômeno extenso. Todos estes são correlatos do amplo processo de democratização que o Brasil viveu durante esses anos, no marco de “uma maior democratização das instituições oficiais –sobretudo do aparelho de segurança – resistentes aos novos rumos que trilhava o país” (Sposito, 90: 2001).

Dinâmica populacional

Em 1980, a população brasileira somava 117 milhões de habitantes. Destes, 31,6 milhões tinham entre 5 e 17 anos de idade (IBGE) e 23 milhões entre 18 e 24 anos. Para 1990, dez anos depois, os brasileiros eram 147 milhões, dos quais 44 milhões eram crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos de idade. Entre 18 e 24 anos, eram 16 milhões. . No ano 2000, a população total era de 171,3 milhões de habitantes e, entre 5 e 17 anos, era de 52 milhões. Entre 18 e 24 anos, era de 23,2 milhões. Em 2005 a população brasileira era de 184 milhões de habitantes e de, 0 a 18 anos, de 63 milhões. Em 2007, chegou a 190 milhões de pessoas. E até os 17 anos, 58,4 milhões.

População Infanto juvenil no Brasil



Fonte: IBGE

Urbanização da população

Desde 1970 a tendência de crescimento da população urbana e decréscimo era evidente nas tendências e estudos demográficos (IBGE). No início de 1980, a população rural era de apenas 34,5 milhões de habitantes frente a 85 milhões nas áreas urbanas. Essa tendência se mantém constante até a atualidade, variando apenas o sentido dessa urbanização, como mostram os mapas abaixo:





Favelização

O inchaço vivido pelas cidades do sudeste e sul nos anos 80 e 90 foi substituído por uma tendência de urbanização das cidades do interior do país, tal como mostram os documentos do IBGE. O resultado desse processo foi a favelização das grandes cidades brasileiras. Segundo o IBGE, as cidades brasileiras que mais sofrem com este processo são, em ordem decrescente: São Paulo, Rio de Janeiro, Fortaleza, Guarulhos, Curitiba, Campinas, Belo Horizonte, Osasco, Salvador, Belém. É, segundo Sposito (2001) “no marco de uma ampla demanda de segurança por parte dos moradores das periferias dos centros urbanos que o fenômeno da violência nos estabelecimentos escolares torna-se visível e passa a acompanhar a rotina do sistema de ensino público no Brasil, desde o início dos anos 1980”. (SPOSITO, 90:2001)

Renda

O fim do ciclo de crescimento (Dedecca, 2004) no início dos anos 80, em um contexto caracterizado por uma crise internacional e outra relativa ao

financiamento externo do país, foi sucedido por uma trajetória de sistemática instabilidade econômica conjugada a taxas de inflação crescentes. Se por um lado, o problema da ocupação foi caracterizado pela maior informalidade, observava-se, por outro, que o baixo crescimento teve implicações importantes sobre os rendimentos.

A situação encontrada para os anos 90 não foi diferente. A política de abertura comercial em uma situação de baixo crescimento, que preponderou em diversos anos do período, produziu quedas importantes do nível de emprego formal, levando que o mercado de trabalho passasse a conviver com uma crescente informalidade e desemprego. Ao mesmo tempo, o movimento inflacionário explosivo do início da década foi sucedido por um outro de estabilidade dos preços. (Dedecca, 2004)

O desempenho da economia brasileira nestes últimos 25 anos tem sido claramente insatisfatório. O crescimento do produto tem se situado abaixo do aumento da população economicamente ativa, sinalizando um decréscimo do produto *per capita* gerado por cada pessoa em condição de atividade. Este primeiro indicador é suficiente para explicitar uma trajetória de deterioração das condições econômicas de geração de renda no país.

As condições de geração de renda se deterioraram, bem como a sua distribuição primária entre trabalho, capital e governo. O reflexo deste movimento se expressou na redução generalizada dos níveis de renda do trabalho. A perda de poder de compra dos rendimentos do trabalho foi reforçada pelo desemprego. Isto é, as famílias que dependem do trabalho para sobreviver foram duplamente penalizadas, seja porque perderam renda, seja porque foram reduzidas as possibilidades de inserção de seus membros no mercado de trabalho.

A deterioração de renda das famílias mais pobres não foi mais intensa graças ao comportamento do salário mínimo, que teve seu poder de compra garantido pela regulação pública do Estado, e também graças às políticas públicas de distribuição de renda. Portanto, se deixadas ao destino do funcionamento do

mercado de trabalho, as famílias mais pobres teriam tido perdas de renda mais expressivas, sinalizando a importância da regulação pública sobre os rendimentos de base do mercado de trabalho. Neste panorama os jovens sem escolarização são um dos grupos mais atingidos.

Escolarização, Alfabetização, Trabalho

Durante os anos 80 e 90, a educação escolar viveu amplas contradições. O Brasil “assistiu à deterioração progressiva da instituição que já não estava bem: a escola pública em todos os seus níveis”.(Gohn, 72: 1999) Em 1981, apenas 73,6 milhões de brasileiros eram alfabetizados, o que correspondia a 63,3% da população. A partir dos anos 80, o Brasil viveu um intenso processo de abertura da escola pública para as populações de baixa renda. Um contingente humano que historicamente esteve excluído da escola foi, ao longo de duas décadas, incorporado. Com a nova Constituição de 88 e depois com o ECA e a obrigatoriedade da educação fundamental, essa tendência se consolidou. Já para 1992, 72% da população (102 milhões de habitantes) estava alfabetizada. Isso significou alfabetizar 30 milhões de brasileiros em apenas uma década. Esse processo foi verificado com maior intensidade nas áreas urbanas do que nas rurais.

Na década de 90, programas de política pública como o *Toda Criança na Escola*, complementado posteriormente por programas como o Bolsa escola e o Bolsa Família (mais recentes), demonstraram-se eficazes ao diminuir radicalmente o número de crianças e adolescentes fora da escola. Porém, esse processo quantitativo não foi sistematicamente acompanhado pela manutenção e ampliação do número de escolas, do número de salas de aula, da capacidade dos equipamentos escolares, da quantidade dos professores, etc, diminuindo-se assim, sensivelmente, a qualidade do serviço prestado pela escola pública.

O processo de escolarização teve como consequência correlata a diminuição do número de crianças e adolescentes no mundo do trabalho. Para 1992, segundo dados da OIT Brasil, 11,8 milhões de trabalhadores entre 5 - 17 anos de idade trabalhavam. A curva evolutiva dos seguintes dez anos mostra,

segundo a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) do IBGE, que, para 2001, das 43,1 milhões de crianças brasileiras de 5 a 17 anos de idade, o número total de trabalhadores infantis tinha diminuído para 5,4 milhões e 15,5% estavam inscritas ou eram beneficiárias de programas sociais voltados para a educação. A taxa de escolarização do contingente beneficiário de programas sociais alcançou 98,9%. O setor urbano concentrava já o maior contingente com 2,5 milhões de crianças trabalhando. Ainda 1 milhão de crianças trabalhava sem ter a possibilidade de combinar essa atividade com o estudo.

Segundo a Síntese de Indicadores Sociais 2004, entre 1993 e 2003, aumentou de 40,7% para 60,9% o número de adolescentes entre 15 e 17 anos de idade que tinham o estudo como atividade exclusiva. Porém, nas faixas etárias seguintes, a vantagem de somente estudar ainda é uma realidade para poucos. Assim, 30,4% dos jovens de 18 e 19 anos de idade e 11,7% dos que têm entre 20 e 24 anos apenas estudam. Com isso, mais da metade dos jovens entre 15 e 24 anos ocupavam um posto no mercado de trabalho em 2003. Veja a tabela abaixo:

Tabela 3: Jovens por condição de atividade em 2003

Jovens de 15 a 24 anos de idade segundo a condição de atividade - 2003			
	15 e 17 anos	18 e 19 anos	20 a 24 anos
Só estuda	60,9	30,4	11,7
Trabalha e estuda	21,4	21,3	15,1
Só trabalha	7,7	26,9	47,7
Afazeres domésticos	7,0	16,3	20,6
Não realiza nenhuma atividade	2,9	5,1	4,9

Fonte: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 2004.

Nesse contexto se fortaleceu a idéia de que a escola seria, portanto, uma estratégia de mobilidade social, dando acesso aos mais pobres aos padrões de consumo das massas. Daí emergiu, também, um sentimento de frustração frente a essa promessa impossível de ser cumprida que se expressa, no senso comum, a travez da idéia da inutilidade do conhecimento aprendido na escola.

Violência Juvenil

Desde 1998 o Brasil tem informação sistematizada sobre a violência juvenil. Os diversos “Mapas da Violência” revelam a profundidade e a complexidade do fenômeno, ao passo que evidenciam a fragilidade das políticas públicas implementadas. Trata-se de um fenômeno que vive um permanente *in crescendo*.

A publicação Síntese de Indicadores Sociais 2004², lançada em fevereiro de 2009 pelo IBGE, demonstra o crescimento do índice de mortes de jovens causadas pela violência a partir da década de 1980. Trata-se de um problema que atinge principalmente jovens do sexo masculino com idade entre 20 e 24 anos. Eles correm um risco quatro vezes maior de morrer devido a causas externas - acidentes de trânsito, afogamentos, suicídios, homicídios, quedas acidentais etc. - que mulheres nessa mesma faixa etária.

“Pelo menos um em cada 500 adolescentes brasileiros será morto antes de completar 19 anos. A conclusão é do estudo feito pelo Laboratório de Análise da Violência da Uerj (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), em parceria com o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e com o Observatório de Favelas, que foi apresentado nesta terça-feira (21) pela Secretaria Especial de Direitos Humanos. O levantamento, baseado nas informações sobre jovens de 12 a 19 anos de 267 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes, calcula pela primeira vez o Índice de Homicídios na Adolescência (IHA), que mede a probabilidade de um adolescente ser assassinado. O valor médio do IHA brasileiro é de 2,03. Ou seja, 2,03 jovens em cada mil serão vítimas de homicídio”.

A tendência indica que as cidades atingidas pela nova onda de urbanização são as mais atingidas pelo fenômeno. A cidade com pior índice é Foz do Iguaçu (PR), onde 9,7 jovens são mortos a cada grupo de mil. Em seguida vem Governador Valadares (MG), com IHA de 8,5, e Cariacica (ES), com 7,3. O Rio de Janeiro aparece em 21º lugar, com 4,9, e São Paulo está em 151º, com índice de 1,4. Apenas duas capitais estão entre as 20 cidades com maior

2

Ver in:

<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2009/07/21/ult5772u4698.jhtm>
m 21/07/2009

média de adolescentes assassinados: Maceió, em Alagoas, e Recife, em Pernambuco. Nas duas, o índice é de 6 jovens mortos a cada mil. A estimativa é de que o número de jovens mortos chegará a 33.504 entre 2006 e 2012, sendo que metade desses crimes acontecerá nas capitais. A chance de um jovem morrer por arma de fogo é três vezes maior na comparação com outras armas.

O “Programa de Redução da Violência Letal Contra Adolescentes e Jovens”, do Observatório de Favelas, chama a atenção para o fato de a violência estar migrando das capitais para as cidades de médio porte. Isso revela o círculo vicioso que se estabelece entre estes condicionantes.

Os dados por sexo e raça revelam que a violência atinge 12 vezes mais ao sexo masculino. Da mesma forma que um jovem negro corre 2,6 vezes mais risco de ser assassinado que um branco. Esse perfil tem se repetido em diferentes estudos sobre violência: são sempre os homens e os negros, moradores de favelas e periferia, as principais vítimas. As causas são plurais e resultam de dinâmicas diversas: mortes por brigas banais, por ação policial, por grupos de milícias, por grupos de extermínio, por envolvimento com o tráfico de drogas e também por conta da desigualdade social no nosso território. No caso das meninas, também há morte por exploração sexual. A região sudeste do Brasil é a que concentra a maior parte dos municípios com alto IHA, principalmente por conta dos índices registrados na região metropolitana de Belo Horizonte (MG), no entorno de Vitória (ES) e na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Processo de democratização e crise da educação

Outro elemento condicionante da violência nas escolas é o constituído pelo processo de democratização do país e sua relação com a instauração do que vem se chamando de crise na educação. A crise econômica dos anos setenta, o fortalecimento dos partidos políticos e a perceptível deterioração da qualidade de vida da maioria do povo brasileiro geraram um processo de transição do regime militar para o restabelecimento da democracia no país.

Assim, durante os anos 80, o Brasil viveu um forte processo de mobilização e debate político que também atingiu o meio escolar ao mesmo tempo que era perceptível um processo de desqualificação da escola pública (Cunha, 1991).

Já desde o início do regime militar em 64, se fortaleceu o processo de privatização da educação brasileira. A expansão do ensino privado foi muito intensa após 64. Com o esgotamento do regime militar e a crise de 80, a ideologia privatista ganha força. A iniciativa privada, através da mídia, divulga a "incompetência administrativa do Estado" e divulga a excelência do setor privado. (Cunha, 1991).

Ainda, o sistema público de ensino passou a ser visto durante esse período como prejudicial pelo seu grau de burocratização. Era preciso seu enxugamento para diminuir o gasto público. Assim o orçamento destinado à educação foi gradualmente reduzido neste período, chegando a apenas um 3,6% do PIB no ano de 1993. O neoliberalismo trouxe uma nova forma de se ver a qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que, quanto mais termos "produtivos" se aplicam à educação, mais "produtivo" se torna o sistema educacional (Gentili, 1994).

Assim, essas contradições terminaram por criar uma opinião negativa frente à escola pública nas últimas décadas. Entende-se esta como uma escola sem qualidade, para o povo, uma escola que não abre perspectivas de futuro. Enfim, uma escola deslegitimada. Uma escola indesejável aonde se vá por falta de oportunidade.

A violência nas escolas

Como todos estes fatores se agregam e terminam por proporcionar elementos que se sintetizam na violência escolar e algumas das suas expressões

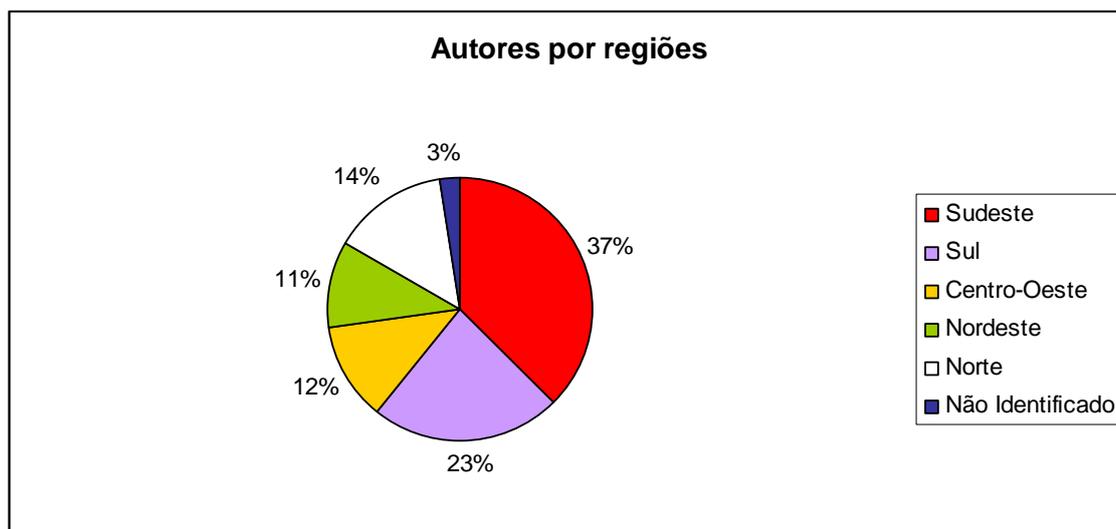
específicas, como a discriminação, os diversos tipos de preconceito e o bullying?

Depredações, furtos e invasões a escolas formam o primeiro conjunto de elementos descritos nos diagnósticos feitos por instituições públicas no início dos anos 80. Todos estes diagnósticos confirmam os elementos descritos no contexto acima: o maior grau de intensidade na violência escolar estava situado na região metropolitana de São Paulo e em cidades de porte médio como Campinas. (SPOSITO, 2001)

Serão analisados aqui elementos que dizem respeito à cobertura espacial e temporal dos trabalhos encontrados na pesquisa. Assim, pelo cruzamento dos dados, será possível enxergar no território brasileiro quais regiões e estados apresentam maior produção intelectual sobre o tema e em quais regiões ainda é incipiente ou nulo o estudo do mesmo. Da mesma forma com respeito ao tempo, ou seja, será possível perceber uma linha do tempo na qual a produtividade sobre o tema ganha relevância ou não, demonstrando, assim, em que momentos durante os últimos 20 anos o tema obteve maior ou menor atenção por parte dos atores produtores de conhecimento nessa área.

Análise espacial

Dos 411 documentos encontrados sobre o tema, 207 são da Região Sudeste, 127 da Região Sul, 77 da Região Norte, 57 da Região Nordeste, 67 da Região Centro-Oeste e em 120 documentos não foi possível identificar sua origem geográfica, pois são análises gerais sobre o tema.



Autores	
Centro- Oeste	67
Nordeste	57
Norte	77
Sudeste	207
Sul	127

Região Sudeste	
Espírito Santo	6
Minas Gerais	15
Rio de Janeiro	36
São Paulo	103

Região Centro-Oeste	
Distrito Federal	35
Goiás	10
Mato Grosso	11
Mato Grosso do Sul	2

Região Sul	
Paraná	52
Rio Grande do Sul	40
Santa Catarina	13

Região Nordeste	
Alagoas	1
Bahia	13
Ceará	4
Maranhão	1
Paraíba	4
Pernambuco	2
Piauí	15

Região Norte	
Acre	-
Amapá	-
Amazonas	16
Pará	45
Rondônia	3
Roraima	-

De acordo com a quantificação dos dados obtidos na pesquisa, pôde-se observar que a região Sudeste se destaca no que se refere a trabalhos relativos a violência/ *bullying*/ discriminação/ preconceito escolares. Tendo como principal *lócus* o Estado de São Paulo, seguido do Estado do Rio de Janeiro e Minas Gerais, percebe-se que a produção no Espírito Santo ainda não é significativa, mostrando, portanto, uma área em que se deve investir. Esta região concentra também o maior número de autores sobre o tema, com 207.

Outra região que se destaca é a região Sul, trazendo uniformidade nas atividades de pesquisa nos três Estados, apontando assim, sua potencialidade frente a outras regiões menos favorecidas. Concentra o segundo maior número de autores, com 127.

Já nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, há uma latente necessidade no que se refere a pesquisas nessa área, recebendo algum destaque os Estados da Amazônia, Bahia, Pará, Piauí e o Distrito Federal.

Revela-se, assim, a carência de incentivos à pesquisa científica nessas regiões. Incentivos esses que se referem à educação como um todo, que precisa preparar novos pesquisadores e, principalmente, financeiros, pois sem financiamento as condições de pesquisa ficam prejudicadas, bem como o grau de aprofundamento que elas podem ter.

Um fator incentivador para essas regiões foi o acontecimento, em 2005, do **II Congresso Ibero-americano de violência nas escolas**, acontecido no Estado do Pará. Através desse evento que reuniu trabalhos de todo o país, pesquisadores da região tiveram a oportunidade de expor suas pesquisas e atividades de intervenção de pequeno porte, que talvez, se tivesse ocorrido em outra região, não abrangesse esse público.

Outro elemento de análise espacial significativo é a quase inexistência de estudos que comparem espaços geográficos diferentes. Em geral se trata de Estudos de Caso que se concentram em uma escola específica cuja dinâmica e histórico tenha revelado a existência de episódios constantes de violência ou que apresenta características propícias para o estudo em questão, por exemplo, uma escola com uma população representativa de estudantes negros para fazer um estudo sobre preconceito racial. Um exemplo deste tipo de estudos é o livro de Áurea Maria Guimarães ***A dinâmica da Violência escolar (2005)***. Trata-se de um estudo de caso (realizado em 1989 e talvez o primeiro no Brasil) em uma escola considerada a mais depredada, situada em um bairro marginal da cidade de Campinas e outro em uma escola do centro da cidade, considerada não violenta. A pesquisadora realizou uma comparação dos elementos factuais observados em cada uma das duas escolas. Mesmo um estudo restrito a apenas dois lugares na mesma cidade mostra como é possível encontrar singularidades e elementos comuns no que diz respeito ao fenômeno, suas manifestações, seu entendimento e as propostas de solução por parte dos atores envolvidos.

Os primeiros grandes estudos publicados abrangeram 6 capitais: Belém, Distrito Federal, Porto Alegre, Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro. Trata-se dos livros ***Cotidiano das escolas: entre violências*** (2005), pesquisa

coordenada por Miriam Abramovay, e ***Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*** (2006), pesquisa coordenada por Mary García Castro e Miriam Abramovay. Foram aplicados os instrumentos de pesquisa em sete escolas de cada capital. Porém, o espaço como variável de análise não aparece registrado como elemento metodológico. Na primeira, a população alvo foi de alunos de ensino fundamental e de ensino médio de escolas urbanas, estaduais e municipais da rede pública de ensino das cidades escolhidas. Na segunda, os instrumentos de pesquisa foram aplicados em duas escolas privadas e duas públicas de cada cidade, combinando ensino fundamental e médio. Porém, em nenhum caso, se explicita o critério de escolha dessas cidades, a não ser o fato de que elas representam todas as regiões do país. Critérios espaciais como centro-periferia e rural-urbano não fizeram parte da amostra. Da mesma maneira, os dois livros, por assim dizer, desmancham os elementos espaciais dos dados auferidos, ao apresentar um tipo de análise de caráter sintético, que não caracteriza as particularidades de cada uma das cidades e regiões pesquisadas. Assim, emerge a idéia de que tanto a violência e o racismo (em todas as suas dimensões e características) são em todos os lugares o mesmo fenômeno. E é possível que assim seja, mas isso tem que ser fruto de uma observação e análise explícitos, e não um dado implícito.

Isso, é claro, não diminui o valor dos documentos. Apenas deixa clara a necessidade de realizar pesquisas que coloquem essas variáveis como elemento formal e analítico, de maneira a apreender os elementos que possam esclarecer características regionais do fenômeno. Assim por exemplo, será possível saber sobre nuances, semelhanças e diferenças existentes entre escolas rurais e urbanas da mesma região e de regiões diferentes, entre escolas de periferia e de centro das mesmas regiões e de regiões diferentes, de maneira a evitar generalizações homogeneizantes que possam diminuir as possibilidades de análise do fenômeno.

Finalmente, vale dizer que, dada a grande quantidade de estudos de caso, fundados em observações realizadas em escolas dos mais diversos lugares do país, seria importante empreender estudos comparativos a partir

deles. Se bem que um estudo de caso não ofereça condições de generalização, um estudo que compare uma multiplicidade de observações, partindo de um critério espacial (e temporal) pode brindar amplas possibilidades de obter elementos que permitam generalizações significativas, inclusive de maneira a permitir a avaliação de pesquisas de escopo territorial maior.

Análise temporal

A década de oitenta registra poucos trabalhos consolidados sobre o tema. Os primeiros trabalhos encontrados especificamente sobre o tema da violência nas escolas datam de 1984. Áurea Maria Guimarães fez, a partir desse ano, seus trabalhos de mestrado e doutorado sobre o tema em que área?. No primeiro (GUIMARÃES, 1984), a rede pública de Campinas (para aquela época entendida como uma das cidades mais violentas do país) foi diagnosticada a partir dos registros de depredações acontecidos durante um determinado período. Já no segundo trabalho (GUIMARÃES, 1990), é estudada especificamente a violência resultante das relações entre os atores escolares. Uma das razões para essa mudança de eixo de observação entre uma pesquisa e outra é o fato de que a resposta institucional para as depredações teria sido o aumento da segurança escolar, o qual diminuiu os ataques às instalações físicas das escolas, porém permitiu o incremento dos ataques entre os atores da comunidade escolar: estudantes x professores, estudantes x diretores, estudantes x estudantes.

Em 1988, Eliana Ribeiro de Moura fez também uma dissertação de mestrado, na qual analisa os mecanismos de controle e punição e as formas cotidianas da linguagem que não respeitariam a experiência que o aluno traz do seu meio. No mesmo ano, Vera Lúcia Chacon Valença analisa a transição do uso da palmatória para um novo tipo de punição, que ela chama de violência suave. A autora identifica a violência na Instituição Escolar à negação das necessidades da criança e à “seleção e transmissão seletiva”, formas modernas e suaves de maus-tratos, em substituição aos castigos físicos da Escola Tradicional.

Isso significa que à regressão dos golpes físicos corresponderia uma progressão de maus-tratos secundarizados e expressos sob vias mais subterrâneas.

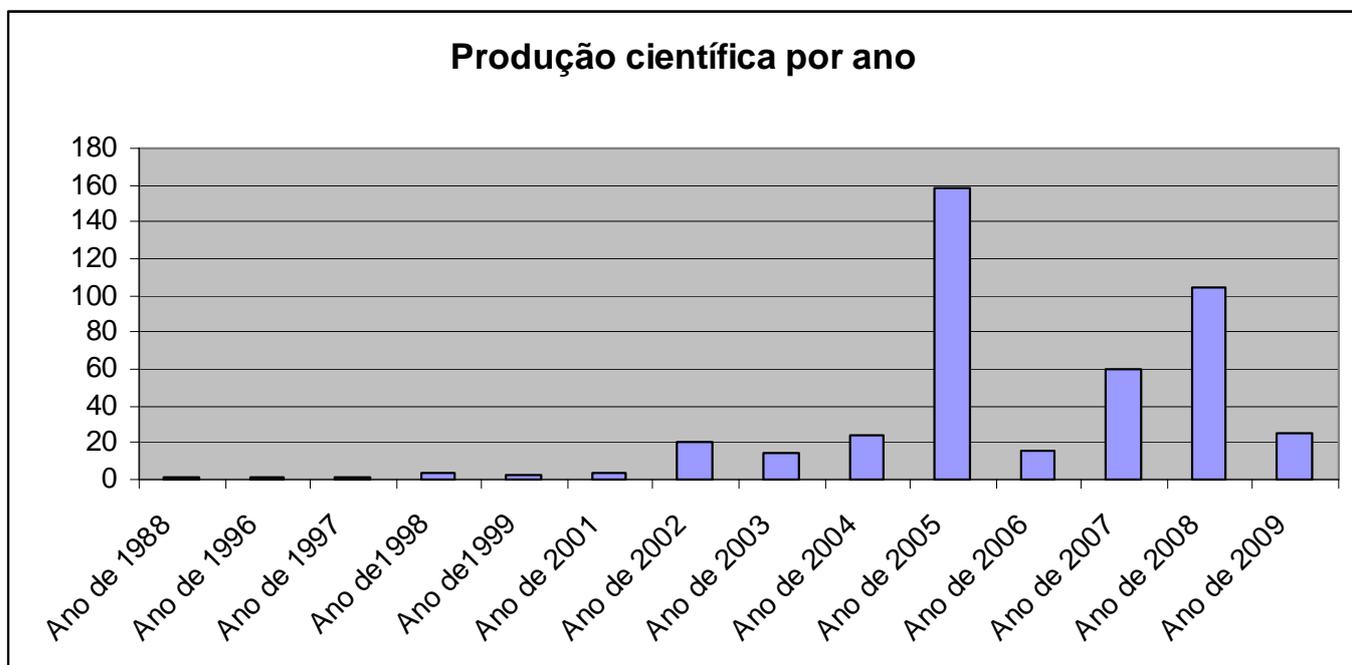
Porém, alguns destes trabalhos acadêmicos só ganharam a luz pública depois do ano 2000, quando foram publicados em forma de livro. Por isso, é somente no final da década de 90 que grandes pesquisas sobre violência juvenil dão ao tema uma certa visibilidade. Trata-se da série de trabalhos realizados por Organismos Internacionais, como a UNICEF e a UNESCO, diagnosticando diversas manifestações juvenis, em alguns casos ligadas à violência em geral (nos primeiros trabalhos) e depois à violência nas escolas. Foi a época de livros como “*Retrato estatístico das mortes de crianças e jovens por causas violentas*” (UNICEF, 1995), “*Gangues, galeras, chegados e rappers*” (ABRAMOVAY, 1999), e também a série “*Mapas da Violência*” (UNESCO 1998, 2000, 2002), ainda focalizando a temática da violência, os jovens e a cidadania.

Nesse meio foi que reapareceu o tema da violência nas escolas. Wanderley Codo, com “*Educação: carinho e trabalho*” (1999), realizou um trabalho com professores vítimas da síndrome de *burn-out* como consequência do ambiente escolar perpassado por depredações, furtos, roubos e agressões entre alunos e destes a professores. É um estudo intensivo de saúde mental e trabalho de uma categoria profissional no Brasil - o professor. A pesquisa que fundamenta o livro destaca serem 48% dos educadores os que sofrem com algum sintoma do *burn-out*. Um a cada quatro educadores sofria de exaustão emocional. Foi uma pesquisa de dois anos, com 52.000 sujeitos, 1.440 escolas nos 27 Estados da Federação. É um dos primeiros estudos sobre saúde mental e trabalho escolar no país, fruto de uma parceria entre o Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE. A pesquisa também verificou que os estabelecimentos de maior tamanho (com mais de 2.200 alunos) são os que apresentam maior incidência desses eventos, acentuando-se os que são localizados nas capitais. Da mesma maneira, já deixava uma dúvida sobre a eficiência do policiamento como solução, ao afirmar que a existência de

maiores índices de vandalismo coincide com a presença de segurança ostensiva (Codo, 1999).

Em 2002, a UNESCO e um conjunto de organizações internacionais e de Ong's lançam um primeiro grande exercício de pesquisa sobre o tema. O Livro "Violência nas Escolas" (ABRAMOBAY E RUA, 2002), abre um leque de publicações de grande porte que focaliza especificamente diversos elementos que antes apareciam dispersos: as relações sociais e a escola, exclusão social e racismo, tipos de violência e repercussões e medidas, políticas e estratégias de solução.

No mesmo ano, uma vez mais esse grupo de instituições parceiras publica o livro "Droga nas escolas" (CASTRO E ABRAMOBAY, 2002) no qual se aborda a temática do uso e tráfico de drogas em ambiente escolar por parte de jovens. E no anos 2003, uma vez mais a UNESCO e seus parceiros publicaram o livro "Escolas inovadoras" , no qual estudam o contraste entre a violência nas escolas e as escolas com estratégias inovadoras.

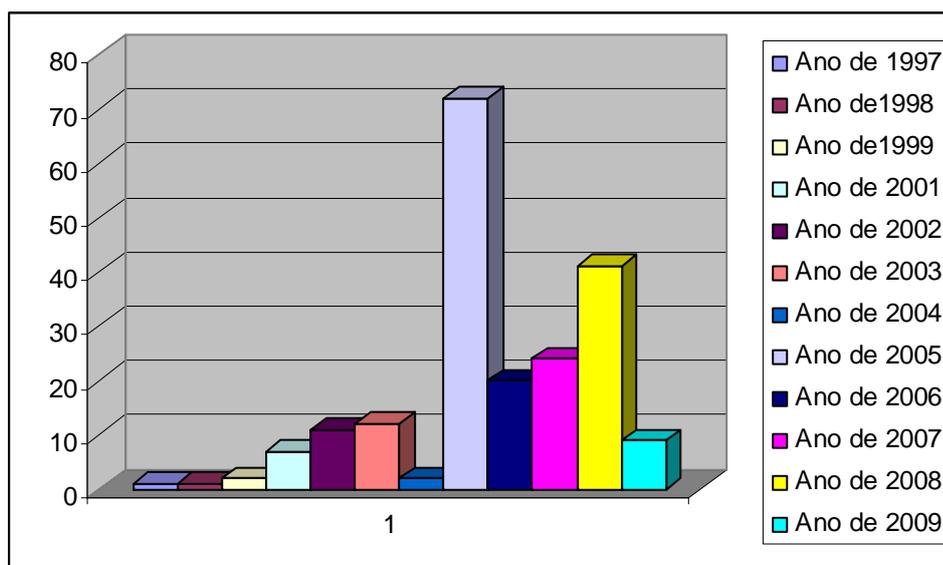


A partir daí, nota-se uma curva ascendente na quantidade de trabalhos referentes ao tema. Porém, é a partir do ano de 2005 que se registra uma quantidade significativa de trabalhos (72) devido à realização do **II Congresso**

Ibero-americano de Violência nas Escolas. Esse aumento também está associado à relação tema-mídia, pois à medida que o tema ganha holofotes, mais pessoas se interessam por tal. Nos anos subseqüentes, nota-se uma tendência à manutenção da produtividade, mesmo que não tenha havido nenhum grande evento sobre o tema. Em 2006, se encontraram 20 trabalhos, em 2007, 24 e em 2008, 41. Em 2009, até o mês de junho já se encontraram 9 trabalhos.

Essa linha histórica (ver gráfico 1) revela, assim, uma tendência ao estabelecimento do tema. Embora seja um tema que, antes de 1997, era tratado a partir de outras categorias, especificamente a categoria *indisciplina*, sobre a qual existe grande quantidade de estudos e publicações, é possível perceber que, com a emergência deste novo leque de categorias (*violência nas escolas, preconceito, discriminação, bullying*), o tema vem ganhando espaço nas preocupações das instituições produtoras de conhecimento, especialmente as Universidades, algumas ONG's e Instituições públicas da área de educação.

Gráfico 1. Evolução quantitativa dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil



Por outra parte, resulta interessante perceber que, nessa linha histórica, a maioria dos trabalhos é composta de artigos científicos. Contam-se 29 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado, sendo que a maioria desses trabalhos apareceu a partir de 2005. Já os livros publicados foram 19, sendo que 14 deles apareceram entre 2002 e 2005, indicando uma diminuição sensível no ritmo de publicações sobre o tema. Certamente isso indica que o tema é pouco ou nada conhecido do grande público uma vez que os poucos livros publicados circulam (como é sabido na nossa cultura) em meio a públicos muito restritos, ora por que se publicam poucos exemplares, ora porque não existem estratégias de distribuição que atinjam ao público que mais precisaria de ler tais informações: professores, estudantes, formuladores de política pública.

Tabela 4: Tipos de estudos realizados entre 2001 e 2009

Ano do Trabalho	Tipo		
	Dissertação de mestrado	Tese de doutorado	Livros Publicados
Antes 2001	12	3	3
2001	2	1	2
2002	6	-----	6
2003	6	-----	4
2004	3	3	4
2005	10	4	3
2006	4	-----	2
2007	10	3	-----
2008	4	2	1
2009	1	-----	1

Total	58	16	26
-------	----	----	----

Nota: contando as dissertações e teses analisadas por Juliana Zechi (2005) contando 11 dissertações e 5 teses de doutorado de Instituições universitárias do estado de São Paulo, entre 2000 e 2005. E as dissertações e teses encontradas por Sposito (2001) 11 dissertações e 3 teses de doutorado entre 1985 e 2001. Ver em anexos 1 e 2.

Finalmente, fazendo uma análise do tempo de observação do fenômeno, resulta revelador o fato de que não foi encontrado nenhum estudo que abrangesse um período de tempo amplo, de maneira a, por exemplo, observar o fenômeno em uma ou várias escolas ao longo de um período de tempo de meses ou anos. Os trabalhos encontrados se resumem no tempo a lapsos não maiores que algumas semanas ou até dois meses. Na maioria dos estudos, se trata do tempo suficiente para aplicar questionários e realizar entrevistas ou grupos focais. Em pesquisas de caráter qualitativo se trata de visitas que permitem um período de convivência de uma ou duas semanas no máximo.

Sem que tal fato diminua o valor dos trabalhos encontrados, fica a ressalva sobre a dificuldade de descrever um fenômeno a partir de processos de observação pontuais e fragmentários. Certamente essa decisão implicaria contar com recursos humanos, técnicos e financeiros com maior dimensão e capacidade, de maneira a poder perceber dinâmicas, processos, interações e alterações positivas e negativas num fenômeno que se caracteriza pela sua complexidade e heterogeneidade.

3. Análise de conteúdo

Descrição do fenômeno e as diversas áreas do conhecimento

Sem a pretensão de oferecer uma visão exaustiva de todos os documentos encontrados, se apresenta agora, uma descrição dos aspectos colocados pelos autores das diversas áreas do conhecimento. A tentativa é apresentar um mosaico amplo da heterogeneidade de aspectos que o esforço dos pesquisadores tem evidenciado no processo de realizar seus estudos. Pela sua natureza este mosaico é um mapa de possibilidades de leitura que pretende apenas deixar em evidência a necessidade de mais profundos

estudos e de caminhos a trilhar na produção de conhecimento neste amplo campo da violência nas escolas.

Uma violência entre muitas

A seguir se apresenta uma análise de um conjunto de elementos comuns às diversas abordagens dos autores encontrados durante a pesquisa. Bullying, Preconceito, Discriminação, são expressões do que os autores vêm chamando de violência nas escolas e esta, uma expressão das múltiplas violências que são vividas e processadas na sociedade como um todo e em particular da violência juvenil: violência e sociedade, violência e juventude, violência e escola, violência institucional, violência simbólica, violência vertical (professor-aluno), violência horizontal (entre pares), violência física, violência verbal, violência dura, etc.

Como são conceitualizadas as diversas formas de violência que perpassam o fenômeno da violência nas escolas e suas expressões específicas? Esta questão resulta fundamental num tema que, ao ser tratado com o objetivo de formular política pública, implica outra questão: É possível uma escola sem violência? Existe escola sem violência? É possível preveni-la ou, quando presente, enfrentá-la?

Em torno da relação violência – sociedade, os autores oscilam entre dois pólos. Assim, para alguns, como por exemplo, Guimarães (2005), a violência é um dos elementos estruturantes da socialidade. Dir-se-ia que faz parte íntima de qualquer conjunto civilizacional. É portanto, uma estrutura constante do fenômeno humano. A violência tem um papel na vida em sociedade. Ela não pode ser evitada, mas negociada, incorporada na dinâmica social da escola positivamente. Assim, existem formas construtivas e destrutivas de violência.

Fante (2003), no mesmo sentido, resgata a Jurandir Freire Costa para dizer que a violência é um artefato da cultura, uma particularidade do viver social. Neste sentido, a violência é parte de uma dinâmica que constrói incessantemente o tecido social. Não se pode separar bons e ruins, ordeiros e

desordeiros, normais e anormais. Todos nós somos marginais em relação a um determinado centro. Daí a necessidade de considerar as formas de sinergia das forças que aglutinam elementos homogêneos e heterogêneos, contínuos e descontínuos. (Guimarães, 2005).

Já para outros, "a violência é um fenômeno construído socialmente, e, portanto, passível de ser evitado" (Abramovay, 15: 2009). Ela se manifesta através de atos anti-sociais, desumanos e desumanizantes. Zechi (2008), por exemplo, mostra como alguns autores, nesta mesma linha de pensamento, concordam com a visão de Marilena Chauí, para quem violência é todo ato de força contra a natureza de um ser, contra sua vontade e liberdade. Assim, toda violência implica coação, constrangimento, tortura e brutalidade e caracteriza relações sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

Neste sentido negativo, a violência é capaz de tirar alguns sujeitos da posição de humanidade e alocá-los na condição de objeto (Abramovay, 2009). Trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e liberdade como coisas: irracionais, insensíveis, mudas, passivas. (Chauí, 2000). Igualmente para Santos (2001), a violência é uma relação social em que existe um excesso de poder que impede o reconhecimento do outro - pessoa, classe, gênero ou raça – pelo uso da força ou da coerção, gerando danos que configuram o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea.

Da escolha de um ou outro paradigma, resultam as possibilidades de resposta ao fenômeno. Vale dizer que, para a maioria dos autores encontrados, os atos, eventos e processos tidos como violentos são negativos e indesejáveis. Daí que muitos se aventurem a pensar modos de controle da violência, modos de prevenção, de enfrentamento ou combate. O que comumente deságua em novas violências.

Uma análise das diversas leituras existentes na literatura encontrada permite perceber que existe violência onde quer que emerja um excesso ou uma carência ao interior de uma determinada relação. Assim, se faz necessário

revisar o leque de relações pertinentes quando o tema é a violência nas escolas e avaliar a existência de excessos ou carências nessas relações.

Em torno do tema da violência nas escolas, encontra-se nos textos achados durante esta pesquisa uma constelação de duplas de conceitos:

- sociedade x educação
- sociedade x escola
- estado x educação
- política x educação
- economia x escola
- comunidade x escola
- família x escola
- estudante x escola
- professor x estudante
- Direção escolar x estudante
- Normas escolares x estudantes
- Autoridade escolar x estudantes
- Adultos x estudantes
- Violencia estrutural x escola
- Violencia social x escola
- Violência na escola x violência da escola
- Modelo pedagógico x estudantes
- Heterogeneidade x homogeneidade
- Ordem x caos
- Paz x violência
- Controlar x integrar
- Agressão x respeito
- Escola tradicional x escola inovadora
- Conservadorismo x Liberalidade
- Resistência x mudança
- Inclusão x exclusão etc

Uma análise exaustiva destas e de muitas outras duplas conceituais resulta impossível no marco de um exercício de revisão bibliográfica. Mas vale a pena revisar algumas dessas duplas de conceitos que são amplamente utilizadas pelos autores: a relação entre sociedade x educação, estado x educação família x escola, violência social x escola, normas escolares x estudantes, relações professor x estudante e estudantes x estudantes.

Quais excessos e/ou carências afetam essas relações, gerando assim violência? Qual é o efeito de um excesso de sociedade e de Estado na escola? Como isso gera violência dentro da escola? Em muitos dos documentos revisados, é comum encontrar depoimentos de professores e especialmente de diretores escolares queixando-se sobre o excesso de demandas que o Estado e a sociedade fazem à escola. Hoje, a escola, como instância social, deve responder por questões que dizem respeito à transmissão de conhecimentos, à formação moral e cívica, à instauração de políticas de saúde, como o controle de vacinação e alimentação, também pelo que diz respeito à erradicação do trabalho infantil, a violações de direitos, a encaminhamento para o sistema de garantia de direitos, a programas de lazer, de integração comunitária, etc. Os atores institucionais no interior da escola se perguntam se todo esses encargos são função escolar e se é possível, de fato, executar eficiente e eficazmente todos esses encargos. Que a escola perdeu seu foco, respondem. Que é impossível cumprir com todas essas tarefas e deveres. Que isso sobrecarrega excessivamente de funções diretores e professores. Que gera estresse, cansaço, desinteresse.

Tudo isso sem contar a possibilidade de um excesso de controle da escola por parte da sociedade e do Estado e os efeitos negativos na perda de autonomia e de singularidade.

Por outro lado, se coloca ainda a já antiga e tradicional crítica sobre a falta de presença da sociedade e do Estado na escola. Falta de presença da sociedade no debate sobre os rumos da educação pública são reiterativamente colocados. Diz-se que a sociedade delega a educação dos seus filhos em mãos do Estado e das escolas sem elaborar um diálogo crítico sobre a

situação da educação e suas instituições. Não se sabe o que a sociedade quer a respeito da educação dos seus filhos. A sociedade nesse quesito é um parceiro mudo. Já o Estado se apresenta, na maioria dos casos, como um parceiro que negligencia, insuficiente, intermitente. A falta de recursos para material, para construção de escolas, para bibliotecas, para equipamentos esportivos, para laboratórios e ainda para professores coloca o Estado numa situação de falta perene. As políticas públicas costumam a tornar-se uma realidade extensa num país com altos índices de concentração dos benefícios, onde o Estado atende recriando sistematicamente esse círculo vicioso. O panorama é de uma quantidade enorme de escolas fisicamente depredadas, desinteressantes, semi ou totalmente destruídas. A insatisfação é constante entre os professores, os quais se sentem mal pagos, abandonados, despreparados, des-instrumentalizados.

Assim, a relação marcada pela carência esgota muitas das possibilidades de os atores escolares funcionarem em condições minimamente humanas. Emerge um círculo vicioso no qual excessos e carências se somam negativamente, gerando uma espiral que engendra diversas formas de violências ou ao menos as facilita. Muitas manifestações dos estudantes e professores são de fato contra essa violência de caráter institucional, essa violência estrutural que se torna uma força absolutamente presente no cotidiano das escolas: o convívio com o excesso de demandas e com as carências.

Correlata desta relação de carência entre sociedade e escola é a relação da violência social e escola. Uma relação de excesso. Todos os estudos atestam o constante aumento da violência na sociedade e, em particular, dos índices de violência juvenil: assassinatos, narcotráfico, uso de drogas e armas etc. Por outra parte, a violência social encontra suas origens na trama axiológica da cultura. A nossa é uma rede simbólica preenchida de pré-conceitos raciais, de classe, sexuais, religiosos. Uma sociedade que reproduz exclusões e discriminações em toda sua geografia humana. Como essas violências se fazem presentes no âmbito escolar? Como a escola reage a esses fenômenos? Ora através da carência de conhecimento da situação, ora com o excesso de

medo. Ora com o excesso de violência institucional incorporada (polícias, grades, muros, alarmes) ora com carência de capacidade de diálogo, de integração, de negociação. Em geral o que as pesquisas revelam é que as escolas se esforçam para isolar essa violência que vem de fora. Terminam por tornar a escola um espaço isolado, fechado, simbolicamente excludente e excluído. Emerge um excesso de rituais de segurança que revelam a capacidade da escola de metamorfosear-se em instituição total, prisão, empresa. Emerge a implementação das tecnologias de controle: televisão, câmaras, retenções, pedágios etc. Temos assim um cenário no qual, na tentativa de excluir a violência, termina-se por excluir estudantes que vivem presos a mecanismos de controle sobre os quais eles não tem chace de escolher.

Eis aqui que emerge o excesso de cuidado pela normatividade na escola como um fator de violência. A disciplina escolar alcança graus elevados de elaboração normativa. Escola kafkiana, essa. Sempre será possível estabelecer uma nova norma ou aumentar a intensidade das já existentes. Especialmente quando a instauração e aplicação delas é um atributo exclusivo de quem na escola detém o poder: diretores e professores. “O diretor é a máxima instância de punição”.³ O conflito entre normatividade e estudante é potencializado pela forma em que a hierarquia escolar se apropria da prerrogativa de normatizar, vigiar e punir. Muitos dos estudos concordam em afirmar que se estabelece uma relação proporcional entre excesso de normatização e expressões de violência por parte dos alunos. Se aquela aumenta, esta aumenta também. Curioso é lembrar que não se encontra nos estudos uma experiência de construção normativa, na qual uma escola tenha partido da carência de normas ou da construção compartilhada e negociada do corpo normativo da escola. Mesmo a existência dos grêmios estudantis não mereceu grande atenção dos pesquisadores em relação à sua participação no processo de democratização das escolas embora a luta pela democracia permanente na escola, através do direito de participação nos fóruns internos de deliberação da escola estivesse incluída nos estatutos dessas organizações. Que a relação entre grêmios e autoridades é tensa fica claro nesta entrevista:

³

Revista Época, 13 julho 2009. Reportagem Rota na Escola. P.50.

“Quais as principais dificuldades que você enfrentou nas escolas durante o período em que atuou como dirigente da entidade municipal?(...)”

Perseguição do governo estadual através da Secretaria de Educação ao movimento estudantil e o alinhamento de uma pequena parte do corpo docente nessa perseguição⁴. (Ex-integrante do grêmio estudantil entrevistado).

A respeito da relação família x escola, a grande queixa é sobre a carência em termos da presença da família na escola e no processo educacional dos seus filhos. As carências ou excessos ao interior da família se manifestam dentro da escola. Os valores aprendidos no meio familiar são transportados para o meio escolar. Famílias ausentes do processo escolar abrem espaços para diversas alterações da ordem desejada. Entende-se que essas crianças que carecem de companhia paterna ou materna são mais suscetíveis de apresentar padrões de comportamento desajustado, sendo isso especialmente observado nos estudos psicológicos. Os atores escolares formulam uníssonamente a mesma queixa: a família não colabora com o processo de formação realizado na escola e ainda são negligentes em realizar esse processo de formação ao interior do núcleo familiar. Crianças e adolescentes oriundos de tais famílias são já observados como “problemáticos”. Assim inicia-se outro círculo vicioso, no qual as manifestações violentas do estudante com família desestruturada serão punidas com graus cada vez maiores de exclusão do processo escolar. A escola usa comumente a idéia de família desestruturada como uma forma de enquadramento, o que permite perceber uma das carências da escola em relação à família: falta de preparo para entender as dinâmicas históricas, sociais e econômicas das famílias contemporâneas e suas conseqüências sobre a psicologia dos filhos. Afinal, o estudante, que já sofre as conseqüências da vida na família e da falta de preparo da sua escola -dupla violência - não deixará de manifestar também uma resposta violenta de sua parte.

⁴ <http://www.webartigos.com/articles/3098/7/o-papel-do-gremio-estudantil-na-gestao-da-escola-democratica/pagina7.html>

Excesso de autoridade e carência de preparo são, na relação professor - aluno, fatores potencializadores de violência. Outros fatores que afetam esta relação são também o excessivo número de estudantes em sala de aula, de onde decorre a impossibilidade de prestar atenção significativa ao desenvolvimento de cada criança, o excessivo número de horas de aula a ser dada por cada professor, a carência de professores do sexo masculino e o excesso de professoras. "Quando o professor experimenta a ambigüidade do seu papel, ele consegue, juntamente com os alunos, administrar a violência intrínseca ao seu papel. Isso não significa que a paz reinará na escola, mas que alunos e professores, por força das circunstâncias, serão obrigados a se ajustar e a formular regras comuns, limites de fechamento e tolerância. Portanto, nem autoritarismo nem abandono" (Guimarães, 2005).

A tensão gerada pelo conjunto de todas essas questões mal resolvidas atinge as relações entre pares. As observações realizadas entre crianças revelam que seus comportamentos estão vinculados ao seu desenvolvimento socioemocional. Neste caso, o que se verifica então é carência desse tipo de desenvolvimento por parte de uma ou algumas crianças que entram em relação com grupos ou indivíduos que também apresentam diversos graus e carências de desenvolvimento socioemocional. Uma determinada criança pode sentir-se oprimida, incomodada, excedida pelo barulho, pela dinâmica e reagir violentamente como uma forma de proteger-se. Resulta também que o excesso numérico aumenta a competitividade e afeta negativamente a solidariedade. O número age impossibilitando a construção de laços de solidariedade entre as crianças e minimizando os gestos de empatia. Um clima onde o equilíbrio entre gestos antipáticos e empáticos não é claramente dominado pelos segundos pode gerar uma dinâmica *in crescendo* de mal-estar que termine por desestabilizar a maioria dos presentes, incluindo os professores. Outro elemento recorrente é a emergência de lideranças negativas. Isso, especialmente, entre adolescentes. Uma vez que o indivíduo com potencial de liderança (positiva ou negativa) torna-se um referencial e acumula certo poder entre seus pares, este consegue, dados os processos de identificação, desequilibrar o jogo e estabelecer uma certa dinâmica que terá como característica uma expressão coletiva de seu desempenho individual. Isso

resulta especialmente forte nos casos típicos de incivildades (visão sociológica) ou de *bullying* (visão psicológica). Especialmente em cenários como o pátio de recreio, onde geralmente os estudantes são abandonados a si mesmos, a dinâmica de agressões adquire um certo volume. Isso vai depender de diversos fatores externos à constituição psicológica das crianças como, por exemplo, o tamanho do espaço, a quantidade de crianças, a distribuição, quantidade e qualidade dos equipamentos disponíveis (quadras de esporte, parquinhos, banheiros, lanchonetes etc) e também da maneira como se estabelecem as relações entre eles e seus pares. Uma história invisível se tece nos intervalos entre as aulas, oculta atrás da velocidade dos corpos e da carência de adultos compartilhando (ou vigiando?) as “brincadeiras” nesses significativos e intensos momentos.

É desta trama de relações que emerge, na literatura sobre o tema, uma série de categorias que tentam apreender a diversidade de manifestações do fenômeno ao interior das escolas. A tabela abaixo classifica algumas das conceitualizações encontradas e suas manifestações:

Tipos de violência identificados na literatura	Definição	Manifestações
Violência dos poderes instituídos	Desordem estrutural, originária da sociedade com reflexos na escola e também produzida no interior da instituição educacional pela sua constituição cultural, histórica, política, social, hierárquica específica.	A escola pode gerar a indisciplina devido à sua tendência de reproduzir a desigualdade que impera na estrutura social, enfrentando assim desafios, conflitos e tensões gerados em seu próprio interior.
Violência institucional.	Autoritarismo pedagógico expresso em julgamentos e normas disciplinares injustas, definindo-a como potencializadora de vários tipos de violência escolar.	Formas de violência geradas na instituição pela organização escolar: punições, transferências, imposições realizadas unilateralmente pelas instituições de ensino.
Violência da Escola	Expressa nas formas de organização do sistema educacional, na organização institucional, na construção de regras e estilos pedagógicos.	Supervalorização escolar da disciplina em detrimento da aquisição do conhecimento. A indisciplina é um sintoma de um problema estrutural da organização escolar.

Violência simbólica	Emana dos instrumentos sutis de imposição e de legitimação da dominação de uma classe social sobre outra, de maneira a contar com o apoio e convicção dos vitimizados, que se sentem seduzidos e compelidos a serem cúmplices da violência que sofrem. Violência que emana das relações de poder. Abriga o exercício da autoridade nas escolas.	Toda ação pedagógica exercida pelo sistema de ensino, reprodutor da cultura dos grupos e classes dominantes. As discriminações e preconceitos, como violência simbólica, são usados para manter grupos subalternos no lugar social construído para eles. A destruição desse poder simbólico supõe a tomada de consciência da arbitrariedade dos significados socialmente construídos.
Violência mascarada.	Violência real ocultada por mecanismos ou dispositivos ideológicos que acabam por favorecer a banalização e a naturalização desse fenômeno.	Comportamentos violentos que parecem não-violentos, convertendo um ato de violência em um ato natural, normal. Discriminações sociais, raciais, sexuais são típicas da violência mascarada.
Violência anômica.	Busca de uma estruturação social alternativa. Visão revolucionária. Reação contra o poder totalitário e desagregador. Violência feita de um duplo de destruição e fundação.	Formas de se proteger da dominação das instituições, mas a partir de tendências à destruição, à agressão, à crueldade.
Violência banal.	Atos violentos que se esgotam em si mesmos. A agressividade ou reação que tenta se opor à ordem existente na escola, através de manifestações explosivas que não têm um princípio de sentido. É quando se passa da violência do poder institucional sobre as pessoas para a violência das pessoas sobre este poder, que pode se apresentar não só de modo brutal, mas também passivamente, revelando uma resistência que subverte o instituído sem confrontá-lo abertamente	Resistência de massa, desvios ao planejado, ao instituído, negação silenciosa do monopólio. Zombarias, risos, ironias como manifestações contra ou à margem das regulações da vida social. Grafites, pichações, como eventos não inteligíveis, não transparentes, com um não-sentido.
Violência dura.	Crimes ou contravenções penais detalhados nos códigos penais: A violência dura exige intervenção estatal.	Lesão corporal com uso de armas fogo ou brancas, ameaças, roubo, furto, tráfico de drogas, depredações.
Violência como “produto do uso da força e provocação de dano ao outro”. Violência física.	Ato de brutalidade, sevícia e abuso físico contra outro.	As brigas, agressões físicas, depredações e brincadeiras de <i>agarra-agarra</i> . A destruição do patrimônio e as agressões físicas de aluno a aluno, de aluno a professor e de professor a aluno ou funcionário.
Violência não-física.	Violência psicológica e moral.	Ofensas verbais, discriminações,

		segregações e humilhações. O preconceito e estereótipos negadores. Assédio moral. Acosso.
Micro-violências ou incivildades.	De tão cotidianas, passam despercebidas aos olhos das instituições. Sequer são consideradas hegemonicamente violências, o que impede que providências de combate e prevenção sejam tomadas. Destroem essa idéia de cidadania, confiança e segurança pública. Essas pequenas violências comprometem a reciprocidade e a solidariedade da vida social.	Pequenas desordens, pequenas ameaças, ofensas, algazarras, barulhos. Pequenas chantagens. As pequenas agressões do cotidiano que se repetem sem parar, a falta de polidez, as transgressões dos códigos de boas maneiras ou da ordem estabelecida.
Bullying.	Intimidações que consistem em constantes ameaças que vão criando um pânico moral nas vítimas. A intimidação é vista como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizada por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder.	Essas intimidações podem ser de professor a professor, de professor a aluno, de aluno a professor e de aluno a aluno.
Ausência da disciplina/desobediência.	O desrespeito às normas escolares. A desobediência é considerada uma atitude de hostilidade. Nem toda regra é sinônimo de moralidade e certos atos de indisciplina podem ser considerados morais.	Recusa a cumprir as normas estabelecidas pela escola. Manifestação de resistência dos alunos ao autoritarismo pedagógico e, também, como resistência ao conjunto de normas vigentes na escola e/ou o desconhecimento dessas.
Indisciplina como desrespeito as regras justas.	Se a norma ou regra for originada de forma imposta e se for injusta, não tem relação com a moralidade, portanto a desobediência a ela será legítima e pode estar indicando uma ação baseada na autonomia.	Contestação direcionada das regras, demanda de participação na formulação da normatividade vigente.
Violência e indisciplina como característica natural do indivíduo.	A indisciplina não acarreta prejuízo ao outro, mas ao funcionamento do ambiente escolar.	Indisciplina ingênua, infantil. Alegria incontida que entra em choque com a disciplina.
Indisciplina positiva	Ela se torna instrumento de resistência à dominação, à submissão, às injustiças, às desigualdades e às discriminações em busca da identidade e dos direitos.	Toda forma de protesto e rejeição contra os saberes estruturados e distante dos interesses dos alunos: reação à prática pedagógica que impõe autoritariamente a disciplina e como denúncia à discriminação da qual o aluno é vítima.

Fante(2003) estabelece diversas formas de violência:

I- Quanto ao grau:

-Violência simples ou pontual: aquela em que o autor ataca sua vítima de forma esporádica.

-Violência complexa ou freqüente: aquela em que o agressor ataca a sua vítima de maneira freqüente.

II- Quanto à forma:

-Violência direta: contra pessoas, inter-pessoal.

-Violência indireta: contra utensílios, bens ou patrimônio (destruções, vandalismo, furtos)

-Violência oculta

-Violência identificada

III- Quanto ao tipo de violência:

- Violência física e sexual. Violência verbal. Violência psicológica. Violência fatal.

IV- Quanto ao nível

-Discentes. Docentes. Funcionários. Pais. Instituição.

IV- Quanto às dimensões:

-Violência dentro da escola (relações interpessoais, furtos). Violência na área próxima da escola (relações interpessoais, uso e tráfico de drogas). - Violência da escola (simbólica, disciplinarização dos corpos e das mentes, métodos de ensino, relação da comunidade escolar e desesperança com o papel da escola).

VI- Quanto aos determinantes

-Fatores biológicos (idade, nível de ativação hormonal). Fatores pessoais (dimensão da personalidade com certa propensão à violência). Fatores familiares (modelos de interação familiar, desagregação familiar). Fatores sociais (condições socioeconômicas).

-Fatores cognitivos (experiências vividas, isolamento, privação, associação entre emoção e agressão). Fatores ambientais (exposição repetida à violência doméstica, nos meios de comunicação e em jogos eletrônicos, tráfico e uso de drogas, impunidade).

VII- Quanto às conseqüências da violência

A- Docentes

-Disrupção (perturbação nas aulas). Absenteísmo (falta de assistência às aulas). Problemas somáticos e psicológicos (ansiedade, tédio, depressão). Falta de interesse e desencanto pela escola. Queda do rendimento escolar. Falta de perspectiva de futuro melhor via educação. Diminuição da auto estima. Evasão escolar. Retenção escolar. Descrença no Poder Público.

B- Docentes e quadro funcional

-Desesperança. Descrença no sistema educacional. Diminuição da auto-estima. Problemas somáticos.

Síndrome de Burnout (problemas relativos ao estresse profissional). Descrença no Poder Público.

C- Família e Sociedade

-Falta de perspectiva de futuro melhor via educação.
-Desvalorização do ensino. Descrença no sistema educacional. -Descrença no poder público” (Fante, 16-18: 2003).

A tabela embaixo, analisa fatores externos e internos da violência nas escolas. Os elementos elencados foram colhidos dos diversos estudos encontrados.

Violência nas Escolas			
Fatores Externos		Fatores Internos	
Contexto Social	Estrutura social de caráter competitivo: Crise econômica, política, ética. Pobreza, desemprego, desigualdade social, delinquência. Corrupção. Conflitos macro. Violação de direitos humanos.	Estrutura organizacional	<p>Modelo de gestão escolar. Burocrático, centralizado, heterônomo. Normatizante.</p> <p>Situação física da escola. Espaços confinados, insuficientes, escuros, quentes, incômodos, feios.</p> <p>Modelo pedagógico Memorista, descontextualizado, conteudista, desinteressante. Recursos didáticos: desatualizados, desgastados, centralizados no professor, insuficientes.</p> <p>Recursos Humanos: Falta de professores, de técnicos, administrativos. Falta de capacitação, desmotivação.</p>

Meios de Comunicação	Banalização da linguagem, sedução do imaginário infanto-juvenil, inversão de valores, disseminação de modas vinculadas à criminalidade e à delinqüência. Disseminação de anti-modelos.	Relações verticais	Autoritarismo nas relações escola-estudante, diretor-estudantes, professor-estudante. Norma pela norma. Carência de participação do estudante na elaboração das normas.
Família	Desestruturação familiar, maus tratos domésticos, ausências, carências ou excessos.	Relações horizontais	Relações entre estudantes. Competitivas, violentas.

A perspectiva das ciências sociais

Dos estudos encontrados, os realizados por atores das ciências sociais, em geral, fazem uma leitura do tema da violência nas escolas, partindo de um marco conceitual amplo, como é o das relações sociais e o das relações de poder na sociedade. Aborda-se em primeiro lugar as relações escola-sociedade.

Alguns dos autores entendem a escola como uma parte da sociedade que reproduz o todo das relações sociais, inclusive suas estruturas perversas e suas relações de poder. Assim a escola aparece como uma caixa de ressonância do social, tanto no positivo como no negativo. A escola só pode ser o que a sociedade é e vice-versa. Assim, a escola se coloca como um espaço de socialização, no qual o estudante receberá a informação necessária para ele poder tornar-se um ser social pleno, em sentido positivo. Mas também poderá viver as desigualdades, as exclusões e as violências que a sociedade como um todo vive. Se de um lado a escola socializa e prepara para a cidadania, de outro ela coloca o estudante em contato direto com suas

mazelas. Não como um ato do seu planejamento, mas como efeito da constituição íntima, constituição, de fato, social.

Área de Conhecimento	Eixos temáticos
Ciências Sociais	Qualidade das relações sociais no ambiente escolar. Relações de poder na escola.
	Formas de violência existentes no cotidiano do universo escolar: negação do conflito, confronto com o corpo escolar, depredação escolar, incivildades. Fatores políticos, econômicos e sociais. Criminalidade juvenil: soluções práticas de combate.
	Diferenças. Eu e o outro no cotidiano escolar
	Diversidade étnico-racial, desigualdades raciais no ensino e formação de professores. Diversidade cultural a partir das práticas escolares cotidianas. Etno-educação.
	Inclusão de alunos deficientes
	Estratégias de educação preventiva: atividades extracurriculares, diálogo, educação religiosa, promoção da saúde física e mental, atitudes docentes.
	Adolescentes e Jovens em situação de risco: estratégias de prevenção, inclusão e promoção social. Violação de direitos na escola: prevenção, identificação e intervenção a partir do ECA.

Assim, seria impossível à escola ser um espaço onde somente as relações afirmativas, inclusivas, respeitadas, heterogêneas, amplas e fluidas aconteceriam, onde todos os seus atores estariam dispostos ao diálogo, ao encontro, à cooperação. Tudo isso de fato ocorre. E ocorre de maneira privilegiada pois, do contrário, seria impossível a manutenção da instituição como um todo. Porém, a escola vive constantemente surtos de eventos anômalos que introduzem o preconceito, a indisciplina, a discriminação, a exclusão. Tais eventos, desde esta perspectiva, são inevitáveis à vida escolar e terminam por reafirmar o sentido positivo da instituição. A normatividade vigente se vê reincorporada e reforçada na mesma medida em que anomalias ocorrem. Deste ponto de vista, a violência, em todas as suas manifestações, é apenas um dos componentes do todo escolar, da mesma maneira que um dos componentes do todo social. Como uma esponja da ordem social, deve desenvolver permanentemente sua capacidade de absorver a violência que

constantemente emerge em suas margens, de maneira a ganhar, com isso, elementos de integração e coesão interna. A escola deve fazer o mesmo processo e dir-se-ia que as escolas tidas como não violentas, na verdade, são as que consciente ou inconscientemente desenvolveram estratégias que se fundamentam nessa lógica, a do entendimento permanente do conflito e suas expressões como parte inerente do processo cotidiano da vida institucional.

Assim, deve entender-se que toda mudança na sociedade implica uma mudança na escola e toda mudança na escola implica uma mudança na sociedade. Este circuito, virtuoso e/ou vicioso, é um imperativo da leitura que se faça. Assim por exemplo, deve entender-se que a violência na escola não diminuirá sem que diminua a violência social, que o conflito será destrutivo se o conflito social é destrutivo, que igualmente não haverá diálogo se a sociedade mesma não dialoga. A solução aos conflitos e violências na escola só pode acontecer no processo histórico, em que a sociedade na qual essa escola se encontra viva seu próprio processo de institucionalização do diálogo. Soluções imediatas e/ou localizadas são impensáveis desde esta perspectiva. Uma escola de favela só encontrará outra forma de funcionar se a favela em que está mudar seu rumo. Toda estratégia, portanto, deve envolver a escola e seu contexto. A escola e a comunidade, a escola e a cidade, a escola e a sociedade.

Um segundo leque de autores se permite elaborar essa relação a partir de uma relação dicotômica entre escola e sociedade. A escola deve formar os indivíduos que ainda não têm condições de viver em sociedade. Escola e sociedade são colocadas em uma situação polarizada. Assim como a sociedade é percebida como exterior à escola, a escola é percebida como exterior ao estudante. Trata-se de realidades que se contrapõem hierarquicamente. Uma relação que opera a partir de contradições entre discursos e práticas. Assim, por exemplo, supõe-se que os conflitos sociais não devem fazer parte do dia-a-dia da escola. Esta deve permanecer, por mandato, um espaço impermeável ao mundo exterior. Pois, somente assim, poderia cumprir sua missão. A escola recebe o mandato de exercer o re-

direcionamento das energias dos estudantes no sentido dos interesses sociais, e não no sentido dos seus desejos individuais.

A sociedade se propõe como uma entidade espiritualmente superior que espera que a escola sirva como elemento que encaminha os espíritos ainda não desenvolvidos (perversos) dos estudantes. Trata-se de um mandato. Uma função a cumprir. Para tanto, deve a sociedade realizar investimentos no sentido de fortalecer a capacidade (quantitativa e qualitativa) da escola para que esta cumpra o seu papel. Uma dupla tensão se evidencia nestes tipos de abordagem: o teor vertical do mandato imputado à instituição e a falha na oferta dos meios necessários para cumprir sua função. Assim, as exigências da sociedade superam em muito as possibilidades de realização da escola. Esta, então, fica sobrecarregada, saturada, impossibilitada. Sua energia se exaure na tentativa de cumprir a promessa que a sociedade faz a seu respeito, sem nunca alcançar o seu fim. Assim, se instaura ao seu interior o correlato dessa tensão. A escola demanda dos estudantes que respondam positivamente ao desafio imposto pela sociedade e aqueles resistem de maneiras diversas a incorporar a ordem como uma maneira de manifestar seu mal-estar e o senso de falta de sentido. Emergem os conflitos entre a instituição e sua clientela. Uma certa irracionalidade toma conta da relação entre estudantes e escola. Esta se torna objeto de depredação, vandalismo. Suas figuras de poder, professores e direção, alvo de ataques e agressões. A tentativa inicial, o pressuposto da escola, se objetiva de maneira completamente negativa, optando pela defesa peremptória da ordem, das normas, dos regulamentos. A energia institucional se esgota na administração de punições e medidas disciplinares. Para a sociedade, a escola é violenta e incapaz de solucionar esse conflito que não é da sociedade, e, para a escola, o conflito é dos estudantes ou então da sociedade. Assim, cria-se um círculo vicioso no qual todos os atores externalizam o conflito, colocando-o sob a responsabilidade de um outro.

A estratégia consensual e majoritária (*hard*) é a de ampliar a capacidade da instituição, ou então, fornecer-lhe apoios para submeter o conflito (endurecimento das normas e regulamentos) ou externalizá-lo (expulsão de

estudantes conflitivos) ou mantê-lo fora (segurança escolar, fechamento da instituição, controle da liberdade de ir e vir).

Outra estratégia (*soft*) consiste em opor ao discurso contido nos atos violentos, na resistência muda, um outro discurso que maciçamente encontre meios de domesticar aquele. Opor o discurso da paz ao discurso surdo e mudo da violência. Reivindicar e argumentar, oferecer um discurso como substituto do outro, vencer pela disseminação de atitudes exemplares, de virtudes e valores positivos em oposição às práticas e discursos agressivos, violentos, desordeiros. Educar como estratégia contra essa barbárie externa. Excluir um discurso, o da violência, mediante a saturação da instituição com outro discurso.

O mandato por diminuição ou finalização do conflito dentro da escola se dá sem levar em conta o processo na sociedade. Espera-se que a escola cumpra com o mandato, que se pacifique, que arranje um meio de impor uma determinada ordem, uma normatividade, que vença. Entende-se isso como um ganho na capacidade de gestão.

Ainda dentro deste segundo leque de autores, se encontram alguns que propõem então o fortalecimento do discurso dos desconformes e dos agressivos, no sentido de viabilizar a possibilidade de que este discurso alcance um meio de instituir-se, explicitando em discurso efetivo isso que se manifesta a partir dos fatos. Dar voz ao golpe. Tais meios devem empoderar ao mesmo tempo que institucionalizar. Trata-se de iniciativas como a dos conselhos estudantis, através dos quais se criam espaços onde, o que seria uma irrupção de fatos violentos encontra lugar para desdobramentos, diálogos e negociações. O poder de decisão perde concentração nas mãos de professores e diretores e torna-se compartilhado com os estudantes, pais e membros da comunidade escolar em sentido amplo. O conflito, antes negado, encontra agora um espaço para ser ritualizado.

Encontra-se ainda um terceiro leque de autores. Estes entendem a relação escola e sociedade a partir das especificidades de cada uma delas. A violência

social, as normas sociais, embora existentes e sempre presentes na estrutura escolar, não são determinantes das relações escolares. Estas se forjam ao sabor dos ritmos, discursos e significados que emergem das condições específicas que se criam dentro do espaço escolar.

Nessa especificidade a escola é entendida como um todo em si mesma. Ela não é o lugar ou a instituição formal em si mesma, mas aquilo que emerge das relações entre os atores que vivenciam a dinâmica da educação. O que acontece nesse meio deve ser entendido como fruto da sua própria dinâmica. A reunião de cada uma das pessoas que ali aparecem gera um fenômeno único que estabelece suas próprias estruturas e organicidade. Se essa escola se manifesta de maneira violenta, cabe a ela mesma encontrar o porquê, o significado dessa violência, seu sentido e suas próprias estratégias de encaminhar esse conflito.

A violência e o conflito não são exportáveis. Eles devem encontrar sua própria definição na fala e agir dos atores que compartilham de uma determinada dinâmica. Assim, a escola pode mudar mesmo que a sociedade não mude e vice-versa. A escola pode ser violenta mesmo que seu entorno seja pacífico e vice-versa.

Este hiato entre escola e sociedade opera no sentido de dar aos protagonistas das relações sociais dentro da escola toda a responsabilidade pela manutenção, construção, viabilização do destino da dinâmica compartilhada ao interior desse micro-mundo. Não é viável esperar que normas ou estratégias venham de fora para dentro da escola e fazer acontecer uma mudança. Não é possível esperar que a mudança opere em consonância com a mudança externa. A escola decidirá mudar ou manter um determinado *statu quo* dependendo dos conteúdos que seus atores sejam capazes de sustentar e expor em suas práticas. Dependerá dos consensos e dissensos que tais atores se empenhem em constituir a partir das recorrências do seu modo de fazer o mundo-escola que compartilham. Tais estratégias internas e singulares podem ser desde as mais autoritárias até as mais democráticas. Podem implicar a

apologia da autoridade⁵ que raia no autoritarismo ou da autoridade que defende a autonomia e independência dos estudantes. O resultado, qualquer que seja, dificilmente poderá ser replicável. Não ao menos como uma receita.

Em geral estes três tipos de autores mantêm suas análises nesse patamar. Trata-se, portanto, de reflexões teóricas que, a partir de dados empíricos ou não, pensam um modelo de escola e um modelo de relação escola-sociedade e de escola - estudante. Há que reconhecer que cada um dos três leques de possibilidade analítica levam, na hora de pensar política pública, a operar desde axiomas bastante diferentes.

Em geral, os elementos das relações sociais dentro das escolas que chamam a atenção dos *Cientistas Sociais* e que são representados como violência passam por alguns tópicos bastante reiterativos:

- Como se entendem as relações de poder na escola
- Formas específicas de violência existentes no cotidiano escolar
- Os tipos de confrontos
- Reconhecimento ou não do conflito por parte dos atores envolvidos
- A vivência das diferenças
- Diversidade racial e cultural
- Inclusão de deficientes
- Violação de direitos
- Estratégias de prevenção, diagnóstico e intervenção

A questão do poder e as relações de poder na escola tomam bastante espaço na literatura existente. Na maioria dos textos, a representação que cada ator escolar tem a respeito do poder e sua posse é fundamental. Quem tem poder no espaço escolar? Isso se refere à distribuição de poder e às hierarquias dentro da escola. Essa é uma questão central nessa discussão. A outra questão é: quais os efeitos desse poder, dessa distribuição e dessas hierarquias?

⁵ Como no caso do Diretor de escola retratado na reportagem da Revista *Época* do dia 13 de julho de 2009, intitulada “*Rota na escola*”, em que se conta um caso de um diretor linha dura de uma escola de São Paulo.

Certamente, estas questões e sua leitura dependem da abordagem teórica que os autores utilizaram para interpretar os dados auferidos durante as pesquisas⁶. Em geral, o que se coloca passa pela definição por parte dos diversos entrevistados sobre a posse ou não de poder. Assim emergem diversos discursos dentre os atores da comunidade escolar. Para os professores, por exemplo, o tema aparece dividido entre uma nostalgia por um poder perdido, um poder que lhe foi tirado e com o qual outrora, ele, ou seus pares, conseguiam controlar toda e qualquer situação, e a reivindicação de um grau maior de poder sobre o estudante. De fato, o processo histórico mostra como “antigamente” isto é, nas décadas precedentes aos anos 80, a posição do professor em sala de aula era absolutamente vertical. Ele era entendido como uma autoridade absoluta e assim, era detentor de certas prerrogativas que lhe permitiam inclusive, exercer violência física ou psicológica em diversos graus sobre um estudante ou estudantes que demonstrassem não estar dentro do que era considerado uma determinada situação de ordem.

Esse “bons tempos” são consensualmente apresentados, idealmente sem atender a nenhum critério de realidade⁷, como tempos nos quais não havia esses problemas. Cada um estava no seu lugar e, assim, sabia exatamente o que era permitido e o que não era. E todo castigo, na sua severidade, buscava fortalecer o sentido de ordem estabelecido. Portanto, não são poucas as vozes entre os professores que demandam, em maior ou menor grau, explicitamente ou não, a “volta dos tempos de antes”. Essa nostalgia por uma ordem perdida, porque perdido o poder conferido, vem quase sempre acompanhada da idéia de que, perdido esse poder, se perdeu a autoridade e surgiu a falta de respeito por parte do estudante, o que teve como conseqüência a instauração de uma situação de indisciplina, primeiro, e, depois, de violência, que só tende a intensificar-se com o passo do tempo.

⁶ No presente documento, será evitado fazer uma apresentação dessas abordagens já que isso requereria uma outra forma de abordar o material colhido durante a pesquisa bibliográfica.

⁷ Não existe nenhuma pesquisa sobre violência nas escolas que estude a memória de professores e estudantes de décadas passadas.

Assim, entende-se, desde o ponto de vista dos professores, que, ao longo dos últimos 20 anos, eles passaram de uma posição “devida” a uma posição equivocada, na qual se tornaram vítimas do processo. Agora, amarrados pela lei e os novos consensos, estão proibidos de exercer violência física ou psicológica sobre um estudante. Este fato, pensam, os deixou expostos às manifestações de violência dos estudantes, cada vez mais fortes e perigosas.⁸

Resulta interessante a ausência de estudos sobre a violência exercida pelos professores “de antigamente” pois, nas falas dos atuais professores, o exercício dessa capacidade de agredir não é pensado como violência, mas como um instrumento de formação legítimo, e por isso reivindicado.

Os professores elaboram uma representação dos estudantes na qual estes são portadores de um mal. Eles portam o mal que os atingiu lá fora, na família desestruturada, na ausência de pai ou de mãe, na violência do bairro, da favela, no contato com todas as violências que circulam fora da escola: a gangue, o uso de drogas, o narcotráfico, a falta de valores e a falta de recursos materiais e morais para adaptar-se corretamente à sociedade. Os estudantes são maus ou bons. Se não incorporaram as regras da instituição e agem sem observar tais regras, eles são maus. Se eles se comportam bem e cumprem com seus deveres, estando sempre atentos às demandas dos professores, então são bons. Perdem-se os estudantes reais, plenos de suas ambigüidades.

A partir das representações dos professores, emerge uma visão bastante limitada do que é um estudante, dos seus motivos, de seus desejos, das suas angústias e esperanças. É assim que pensam? É efeito dos instrumentos de pesquisa através dos quais são coletadas suas falas? É assim que pensam todos os professores ou existem diversas representações, dependendo das heterogeneidades que essa população, os professores, apresenta?

⁸ Embora os estudos mostrem que ainda existe um número significativo de casos de agressão física e psicológica por parte de professores.

As pesquisas, de fato, têm dificuldades metodológicas e instrumentais de aproximar-se do universo de representações dos estudantes. De fato, quantitativamente, são muito poucas as pesquisas que se preocupam especificamente com esse público. Eles parecem deslizar ao desejo dos pesquisadores, que ou carecem de instrumentos metodológicos eficientes para poder penetrar a interioridade dos seus pensamentos ou estão condicionados por fatores extra-metodológicos, tais como falta de recursos, falta de tempo etc.

Metodologicamente parece improcedente aproximar-se a partir de questionários fechados, com perguntas e respostas pré-estabelecidas. Entrevistas estruturadas resultam em difíceis conjuntos de elementos. Grupos focais podem ser facilmente sabotados pela censura do grupo. Todos estes instrumentos, que são os mais utilizados, operam a partir de lapsos de tempo nos quais é praticamente impossível estabelecer contato real com o discurso íntimo e extenso deles sobre o mundo que os rodeia. Não se encontram pesquisas que tenham incluído como instrumentos, processos nos quais o tempo de contato, a permanência, a reiteração do diálogo, a experimentação de diversos espaços de linguagem, como vídeo, pintura, jogos, dramatização, esportes etc. tenham sido experimentados. Em geral, falta convivência entre pesquisadores e pesquisados e, assim, o conjunto de representações dos estudantes é mais o resultado das intermediações que o pesquisador faz a partir de uma determinada teoria de base. Ou aparecem mais as vozes dos pesquisadores na medida em que colocam na figura dos estudantes suas próprias reivindicações recalcadas dado que eles, os pesquisadores, também foram estudantes e também passaram pelas mesmas experiências?

Destas dificuldades metodológicas resulta um quadro no qual não aparece, por exemplo, uma explicitação da violência dos professores⁹. Parece que a violência é sempre dos estudantes. Quando não, é da escola, como se esta fosse um ente abstrato. Como se as agressões do *statu quo escolar* fossem sempre impessoais ou neutras. Chamada de violência institucional ou

⁹ Como no caso relatado extra-oficialmente por uma professora de uma escola de Brasília, segundo a qual a proibição de usar bonés, entendendo que boné é coisa de narcotraficante, não levada em conta pelos estudantes, levou a direção da escola a recolher compulsoriamente todos os bonés e, na seqüência, reunir todos os estudantes no pátio e queimar os bonés sumariamente.

simbólica, o *modus operandi*, a dinâmica da violência dos adultos, os fatos através dos quais se efetiva, fica apenas enunciada, mas nunca descrita. Certamente, trata-se de uma conseqüência das estratégias metodológicas escolhidas. Dificilmente um estudante ou um professor vai falar sobre como a violência dos professores/diretores se manifesta no lugar em que eles podem se sentir comprometidos. Ou simplesmente os instrumentos de observação não captam essa violência porque ainda ela é entendida como legítima?.

O foco se concentra na violência dos estudantes, suas destruições, suas agressões, seus maus tratos, as coisas que danificam. Pouco é observado ou reconstruído sobre o que leva a essas manifestações, fazendo com que as mesmas apareçam desvinculadas, esquizofrênicas, descontextualizadas e intermitentes ou então banais. Como são construídas socialmente as manifestações de violência na escola? Quais são as relações de força que efetivamente explodem em manifestações da chamada violência dura? Essas perguntas ainda devem ser levadas a campo e encontrados meios metodologicamente exeqüíveis de respondê-las.

Finalmente, vale dizer que as pesquisas oriundas das ciências sociais conseguem se aproximar das conseqüências do fenômeno da violência nas escolas de caráter institucional. Estes percebem bem como é afetada a instituição escolar, como se danifica o processo educativo, como se danifica a convivência entre os atores, como são destruídos os ambientes físicos, como se deterioram as relações entre os atores. Tudo isso é importante. Porém, falta uma aproximação às conseqüências invisíveis dessas manifestações da violência: como os indivíduos, vítimas e agressores das múltiplas violências incorporam e processam esses eventos.

Estes elementos ficam para outro leque de pesquisas, as realizadas desde a psicologia. Este recorte disciplinar evidencia, no mínimo, os hiatos e a falta de diálogo entre as disciplinas ao abordarem determinados temas. Temas que, como este, demandam diálogos interdisciplinares.

A perspectiva da psicologia

Os estudos da psicologia sobre o tema da violência nas escolas, em geral, se concentram, mais que na descrição externa dos eventos, ou sua quantificação, na observação e interpretação dos efeitos perversos que um ambiente permeado por eventos violentos de qualquer ordem podem vir a causar na interioridade dos indivíduos que participam de tais eventos, ora como vítimas, ora como agressores. Também sinalizam a dificuldade que os agentes educativos têm para lidar com as ocorrências deste tipo de fenômenos e da tendência a negligenciar, recalcar ou ocultar tais fenômenos. São, portanto, estudos que visam ao regate da identidade e da subjetividade do estudante, ou professor, vítima de ações discriminatórias.

Um exemplo disso são as observações sobre discriminação e preconceito na escola. Um indivíduo (Gonçalves e Monteiro, 2005) que seja vítima de uma ação discriminatória (racismo, por exemplo) pode viver processos de sofrimento psíquico e ainda levar essas experiências até a vida adulta. Passa a perceber negativamente os outros, tendo-os como inerentemente superiores a ele próprio, que tenderá a se enxergar como inerentemente inferior. Sua autoestima fica prejudicada, como sua capacidade de estabelecer relacionamentos saudáveis.

Na escola, se corroboram e internalizam valores sociais. A instituição, consciente ou inconscientemente, fará a mediação desses valores. Daí o perigo do recalque das situações de discriminação e preconceito, pois assim, as crianças passam a naturalizar tais fatos uma vez que não existiu a possibilidade de estabelecer uma reflexão e uma crítica dos fenômenos.

Perguntas que ficam no ar: quem exerce mais influência sobre a constituição da personalidade, a família ou a escola, a cultura ou a mídia? O que pode fazer a escola nesse quesito? Cabe à escola a instauração do diálogo e a reflexão sobre os fenômenos que espontaneamente circulam no meio cultural e que, na maioria das vezes, são apresentadas como naturais para a criança. A escola não pode apenas reproduzir nem negligenciar e, muito menos, alegar que suas responsabilidades são outras. Cabe à escola, se não a defesa de um

determinado corpo de valores, oferecer ao estudante meios para poder escolher entre as diversas possibilidades axiomáticas. Isso é muito mais do que um jogo do que está certo ou está errado. É o jogo do conhecimento. Do conhecimento dos elementos que constituem a vida de cada estudante e cada professor. E do conhecimento como um todo. Em geral, a escola se ocupa do segundo, mas não se aproxima do primeiro. Operam, sem o perceber, como se o estudante fosse apenas um receptor e o professor um emissor de conhecimentos formais, deixando de fora o fato de que um e outro trazem questões que se colocam e que precisam de resposta. Possivelmente tais questões se manifestem violentamente. A escola reage na tentativa de limitar essa questão porque problemática, sem se propor nunca a esclarecer a pergunta, do porquê acontece cada uma dessas manifestações de violência.

Área de Conhecimento	Eixos temáticos
Psicologia	Desenvolvimento humano. Psicologia da Adolescência / Infância. Deficiências. Competências. Aprendizagem. Psico - pedagogia. Intervenção clínica na escola.
	Conflitos. Agressividade. Amizade. Vitimização. Violência contra crianças e adolescentes. Risco. Vulnerabilidade. Drogadição. Droga nas escolas. Violência física e verbal. Bullying. Combate.
	Comunicação
	Psicologia escolar.
	Família e contemporaneidade. Mudança familiar. Qualidade de vida. Desestruturação familiar. Família e escola. Violência intra - familiar e comunitária.
	Subjetividade
	Sexualidade e sociedade. Identidade Sexual. Educação sexual. Sexualidade na escola. Preconceito sexual. Homofobia.

Nesse sentido, aparecem na bibliografia diversos trabalhos que abordam a angústia do estudante /professor, a ansiedade, insegurança, medo como respostas internalizadas desse meio ambiente adverso. E, mais, como esses efeitos das manifestações de violência interferem no desempenho dos atores escolares no cotidiano escolar.

Por exemplo, Galvão e Amparo (2005) analisam como a ansiedade dos professores tende a agravar-se onde existem altos níveis de estresse situacional. Sintomas físicos e mentais caracterizam estes fenômenos: sudorese, palpitação, tontura, tensão alta e depressão, pensamentos catastrofizantes, mau-humor, impaciência, baixa auto-estima, etc. Estes, causados pelo medo da violência, a falta de recursos e o ambiente hostil. Assim, escolas cercadas por fenômenos como o tráfico de drogas, gangues e eventos depredatórios, brigas são cenários típicos onde sua população interna tende a apresentar esse tipo de sintomas. O medo e o sentimento de impotência afetam a rotina em sala de aula. As relações se corrompem e se instaura a falta de respeito. Cresce o sentimento de que o trabalho de educar carece de importância pessoal e social, o que abre espaço a pactos de mediocridade entre professores e alunos que revelam o descaso das instituições e autoridades.

Como lidar com essa situação? A resposta, em termos de estratégias individuais, já que existem poucas experiências de fornecimento de informações ou treinamentos pertinentes, é sempre a geração de círculos viciosos em que a violência é o comum denominador: aliar-se contra inimigos comuns (alunos problema), esquivar-se ou negligenciar esses casos, fingir que não existem, blindar-se emocionalmente. Algumas estratégias positivas, mas não sistemáticas, também aparecem: tentar fazer amizade com esse aluno, fazer ioga, relaxamento, ter apoio espiritual. Assim,

“Professores parecem preparados para trabalhar com aluno perfeito – educado, disciplinado, auto-motivado e inteligente. Trata-se de um ideal de aluno. Está longe de representar a realidade do professor da escola pública que tem como parte de sua clientela alunos desinteressados, agressivos, deficientes tanto em conteúdo quanto em pré-requisitos e com forte demanda afetiva, social e econômica”. (Galvão e Amparo, 9:2005).

“Deve-se destacar que professores ao invés de terem uma compreensão mais profunda da natureza social do problema que enfrentam, apresentam freqüentemente uma visão preconceituosa da pobreza(...) a consciência social do professor parece ser ainda influenciada pela cultura dominante brasileira que não só desqualifica os pobres como os

culpa pela situação de pobreza a que são submetidos” (Galvão e Amparo, 9:2005).

Por sua vez, a ansiedade e a angústia, como sintomas entre os estudantes, também podem estar relacionadas a tendências anti-sociais. Crianças encaminhadas a atendimento psicológico com a queixa de comportamento agressivo, sobre as quais se aplicaram testes do método Rorschach (Sandri e Souza, 2005), apresentaram resultados que indicam manifestações de angústia neurótica e psicótica. Forma-se então um círculo vicioso entre ansiedade e agressividade, diante da impossibilidade de simbolizar experiências dolorosas, na escola ou no lar. A maior nível de angústia, maior agressividade e vice-versa. A retaliação, a punição e o temor dela apenas arrefecem a dinâmica deste circuito. Assim, o ato anti-social é a possibilidade que o estudante tem de convocar o ambiente a desempenhar seu papel estruturador. A resposta da escola deveria ser estruturada de maneira a que *“sem negar o potencial destrutivo do ato agressivo, forneça símbolos que insiram estes comportamentos numa cadeia de sentido, retirando-os de seu vazio representativo”* (Sandri e Souza, 1:2005).

Portanto, uma vez mais, trata-se da compreensão do estudante que se expressa por meio de um episódio (ou muitos) considerado violento, e não da sua retirada do ambiente, sua transferência, sua punição ou eliminação. O ato considerado violento é considerado positivamente, isto é, como um evento que se explica por si mesmo, e portanto, se procede, de maneira imediata, ao seu julgamento e punição, sem antes se perguntar pelo significado e o conteúdo desse ato. Este deve ser considerado como um alarme, uma chamada que, se ouvida, pode conduzir aos elementos ocultos por trás do evento, a verdadeira queixa do protagonista.

A constituição familiar joga um papel fundamental nestes casos. As falhas advindas das relações com mãe e pai terão conseqüências importantes no desempenho da criança em ambientes adversos. O estudo de Sandri e Souza (2005) revela que, dentre as crianças analisadas, a maioria é de filhos não desejados ou que suporta relações pouco estáveis entre mãe e pai. Crianças com curtos períodos de amamentação e também as que sofrem ausência da

figura paterna poderão apresentarão futuramente dificuldades no processo de identificação secundária, no qual se define a possibilidade de respeitar e inclusive gostar e querer bem aos seus professores e colegas. Também se encontram estudos em que aspectos como a situação profissional dos pais pode afetar o desenvolvimento da criança, como no caso do excesso de tempo de ocupação no mundo do trabalho, que obriga a ausência desse pai ou mãe, obrigando a ter relações superficiais em que aspectos importantes, como o lúdico, são negligenciados.(Ribeiro, 2005).

O estudo também revela que a manifestação agressiva expressa que ainda há esperança. Daí a importância de não negar ou buscar eliminar a manifestação agressiva. A estratégia é dotar as instituições e seus agentes, os professores, de instrumentos de compreensão que lhes permitam ser continentes de tais manifestações. Exatamente o que a criança não teve na família, esta não soube ou não pode ser continente da criança. Revela-se assim a existência da necessidade de estabelecer escolas-continentes, ou então, escolas esponjas, capazes de absorver a totalidade da realidade das crianças e professores que por elas circulam.

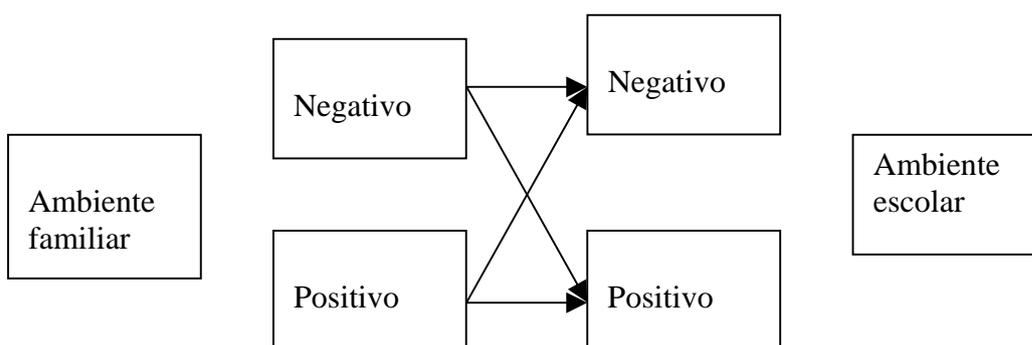
Bassaglia e Souza (2005) confirmam esta perspectiva ao trabalhar sobre o funcionamento psíquico de mães de crianças agressivas, as quais submeteram e/ou submetem seus filhos a privações emocionais. Apoiando-se em Winnicott, corroboram as correlações entre o comportamento agressivo, delinquencial e tendências a drogadição de crianças com interações insatisfatórias e/ou frustrantes com a figura materna¹⁰. Propõem oferecer a essas crianças o que lhes faltou na relação com suas mães: um ambiente protetor e estável. É este o foco que deve, em princípio, ter qualquer ação de política pública na perspectiva desses autores: promover escolas onde o ambiente físico e humano seja protetor e estável contra escolas onde existam normas e dispositivos de segurança.

¹⁰ Em muitos destes casos, se acrescenta uma relação negativa ou de ausência com a figura masculina, o que agrava o caso.

Em qualquer caso, as pesquisas, nacionais em consonância com as internacionais, apontam a existência de efeitos negativos dos comportamentos agressivos. Problemas de atenção, hiperatividade e dificuldades acadêmicas, fracasso escolar seriam correlatos de violência familiar, isolamento social, rejeição da criança, abusos, desvantagem socioeconômica, discriminação social e cultural (Pavarino, 2005). Entende-se pois, a existência de um déficit de habilidades sociais como conseqüência do empobrecimento do processo de desenvolvimento socioemocional.

Sisto e Fernandes (2004) também descrevem uma relação entre níveis elevados de agressividade, níveis baixos de sociabilidade e dificuldades nas habilidades cognitivas associados à rejeição de colegas. Medições realizadas em crianças de diversas séries verificou que a maior agressividade corresponde maior grau de dificuldade lingüística. Os meninos tendem a apresentar mais erros e índices de agressividade que as meninas.

Isto tudo danifica a capacidade empática da criança, o que significa sua incapacidade de sensibilizar-se diante do sofrimento dos outros, que, assim, tornam-se suas vítimas. O nascedouro desse tipo de comportamento é identificado na família, mas deverá ser complementado ou não na escola como segundo ambiente no processo de desenvolvimento da criança (Ribeiro,2005). Gera-se então uma continuidade ou uma descontinuidade que pode ser positiva ou negativa, dependendo da relação entre os ambientes familiar e escolar e suas respectivas positivities e negatividades, como fica exposto no gráfico abaixo:



Em geral, as escolas pesquisadas se encontram com um reforço dos aspectos negativos da família pelos aspectos negativos da escola. Assim, a um ambiente familiar negativo, o mais provável é que se siga um comportamento agressivo na escola. Porém isso só terá conseqüências verdadeiramente negativas se o ambiente escolar reforça isso ampliando o ambiente familiar para a dimensão da escola ou rejeitando, punindo sumariamente. Igualmente pode ocorrer de elementos positivos vindos do ambiente familiar diminuir sua força frente a negatividades do ambiente escolar. Idealmente, deve esperar-se que a um ambiente positivo no núcleo familiar se siga complementarmente um ambiente positivo na escola ou que, a um ambiente negativo familiar, se siga um ambiente positivo na escola que compense e restitua as faltas daquele.

Neste aspecto o trabalho de Silva (2004) resulta relevante. Sua análise nos remete de novo à questão da relação familiar, da situação da família contemporânea e seus efeitos negativos na escola. Vive-se um tempo em que cada vez mais famílias são chefiadas por mulheres. Isto, significando que, na visão da autora, ou os homens foram embora e abandonaram o lar, ou os homens estão numa situação de des-legitimidade, na qual uma opacidade é jogada sobre sua imagem e sua função. Para a autora do artigo, o mesmo termina acontecendo na escola. Esta, uma instituição que se tornou um micro cosmo-feminino, não encontra lugar para o masculino.

“A escola, nos dias de hoje,
representa um universo

maciçamente feminino, formado por professoras, diretoras, supervisoras, e merendeiras. É um lugar onde as mulheres predominam, decidem, comandam. Como será para esse universo eminentemente feminino lidar com o masculino? Porque os meninos, muito mais do que as meninas, respondem com tais sintomas?” (Silva,73: 2004)

Assim:

“A escola, muitas vezes, reproduz um modelo de educação cerceadora, dirigida a determinados padrões em moda, como o modelo de homem sensível, bem arrumado, enfeitado, gentil, enfim uma `moça´.(Silva, 81:2004). E,

“O que temos visto, na maioria das vezes, é a escola identificada na posição da mãe, queixosa e exasperada com esses meninos agressivos é hiper-ativos. A escola ao colar-se ao discurso materno de domesticação da criança, toma como sintomático e intolerável qualquer produção corporal fora do esperado, não conseguindo atribuir-lhe nenhum outro sentido que o da violência (Silva, 81:2004)

O balanço entre empatia e agressividade no ambiente escolar é em geral favorável aos aspectos que representam empatia. Apenas algumas escolas apresentam ambientes dominados majoritariamente por elementos típicos da agressividade. Igualmente entendesse que existe uma tendência a maior agressividade entre o sexo masculino do que no feminino, embora não alcance a ser significativa (Pavarino, 2005).

Outros estudos confirmam esta tendência. Silva (2004) chama a atenção para a quantidade de meninos encaminhados para tratamento psicoterapêutico, principalmente na faixa dos 8 ao 12 anos de idade. Agressividade, distúrbios de

comportamento, hiper-agitação, dificuldades de concentração e de aprendizagem foram os sintomas apresentados por esses meninos. Nesse estudo, de caráter psicanalítico, as acusações contra esses meninos tendem a repetir o discurso familiar e social que identifica o masculino com a violência, a força bruta ou a falta de adaptação.

Nesse documento, Silva (2004) chama atenção para um fato: todos esses garotos são diagnosticados apressadamente com uma sigla: TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiper-atividade). “ Hoje o alastramento desse diagnóstico vem sendo discutido [...] se questiona a rapidez do diagnóstico e generalização da medicação das crianças [...] o médico Carlos Alberto da Costa e Silva, especialista em saúde mental e ex-diretor da Organização Mundial de Saúde (OMS) , alerta para a superficialidade e rapidez com que se diagnostica atualmente essa ‘doença’, afirmando que 65% dos diagnósticos são incorretos” (Silva, 7:2004). Criou-se assim o estereótipo do hiper-ativo, falsa identidade que serve para descrever o aluno cujo comportamento não corresponde ao padrão de comportamento esperado pela escola. A criança vai ao médico carregada do estigma e apenas ouve a confirmação de tal diagnóstico,

É necessário dizer que, no que tange à agressividade, não todos os estudos se concentram apenas no seu caráter negativo: conduta hostil, fixa, destrutiva. Ribeiro (2005) estabelece o caráter duplo do termo agressividade, agregando-lhe a possibilidade de representar: competitividade, liderança, energia, força, atividade. Desde o ponto de vista das teorias da subjetividade, resulta importante perceber que até decretar que uma criança é reconhecida como agressiva, uma trama social complexa se tece em torno dela, gerando o conceito e o autoconceito de agressivo. Assim dizer de uma criança ou dizer a ela que é agressiva, defini-la como tal, rotulá-la, estabelece “*um conjunto de características que muitas vezes se tornam auto-realizadoras, ou seja, pais e profissionais passarão a ter níveis de expectativas baseadas no rótulo*” (Ribeiro, 3: 2005). A criança poderá apresentar comportamentos de acordo com o padrão esperado. A forma em que uma criança é reconhecida socialmente terá então relação direta com sua percepção de si.

Assim abre-se um espaço de reflexão para as diversas denominações que comumente são usadas por professores, diretores escolares, autoridades e pais, ao referir-se a crianças, adolescentes e jovens, especialmente, quando estes são identificados como "problemáticos", "agressivos", "violentos", "indisciplinados", "desordeiros", "bagunceiros", "baderneiros", "irresponsáveis" etc. Entende-se, então que a própria denominação é geradora do fenômeno, ao propiciar processos de identificação e auto-definição por parte daqueles que ainda estão construindo uma definição de si. É um elemento importante a ter-se em conta nos treinamentos para professores.

Desde a perspectiva da Educação

As raízes: da indisciplina escolar à violência escolar

Em 1996, o Professor Julio Groppa Aquino já colocava a questão da indisciplina, num dos livros mais editados sobre o tema: "**Indisciplina na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas**", do qual participaram outros 8 estudiosos do tema. O livro foi motivado justamente pelo consenso, já estabelecido na época entre professores, de que "a questão da disciplina é atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Segundo eles, o ensino teria como um dos seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: *bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade etc.*" (Aquino: 40:1996).

O autor parte de afirmar que a escola como instituição é sujeita às transformações e contingências socioculturais de cada momento histórico, e é por isso que se pergunta "quais significados, então, poderíamos subtrair dos fenômenos que rondam a nova escola, incluída aí a indisciplina?" (Aquino:42: 1996).

Desde essa perspectiva de caráter sócio-histórica, a indisciplina seria fruto de uma dicotomia entre duas realidades incompatíveis. De um lado, a persistência

de um modelo de escola ainda estruturada sobre a idéia da necessidade de realizar o *ajustamento social* que aproxima os indivíduos do ideal de sujeito universal, típico da perspectiva da classe dominante, que torna tal modelo universal e compulsório. E de outro, de um novo contingente social que, a partir do processo de democratização da educação pública no país, iniciado nos anos 80, conquistou o direito universal de acesso à educação pública e gratuita antes circunscrita à elite. Este sujeito, histórico e contingencial, teria trazido para o seio da escola um conflito que consistiria na colocação de “novas demandas e valores numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente[uma] escola idealizada e gerida para um tipo de sujeito e sendo ocupada por outro”(Aquino:45, 1996)

Numa segunda perspectiva, genericamente psicológica, se detalha uma dicotomia entre um sujeito que deve ser capaz de responder à relação com a instituição de maneira a reconhecer a autoridade externa e uma instituição que se entende isenta da responsabilidade de formar esse sujeito de maneira a torná-lo capaz de tal reconhecimento. Para tanto, ele deve estar previamente dotado de uma estrutura psíquica e moral anterior à escolarização e instaurada pela família. Somente assim ele estaria em condições de partilhar regras comuns, cumprir com suas responsabilidades, cooperar com o processo e, entre outras coisas, ser solidário. Porém, já desde essa época era comum a queixa feita pelos educadores de que tais características são uma das carências da maioria dos estudantes atuais. Estes mais expressam agressividade, rebeldia, apatia, indiferença, desrespeito, falta de limites, que seriam entendidos como “índices de insalubridade moral além de obstáculos do trabalho pedagógico” (Aquino, 46: 1996). Daí surge a idéia, também bastante corrente ainda nos dias de hoje, de que a indisciplina seria um sintoma de relações familiares desagregadoras, as chamadas “famílias desestruturadas”, que seriam incapazes de dar bases morais aos seus filhos. Isso implica um desconhecimento ou julgamento moral das transformações institucionais por que passa a família.

Daí emana a idéia de uma escola cuja função principal deixaria de ser a produção e reprodução científica e cultural, que teria um papel normatizador da conduta do estudante, investindo a maior parte de sua energia nesse trabalho

moralizador. Uma assepsia moral estabelece uma dicotomia com a tarefa epistêmica, esta agora num segundo plano.

Para o autor, desde essas duas perspectivas, a indisciplina aparece como motivada por determinações extra-escolares. Portanto, a solução que normalmente é defendida pelas autoridades escolares se finca, nos dois casos, na idealização exacerbada da autoridade do professor, do diretor, da instituição.

Para Aquino (1996), a única possibilidade é penetrar na relação professor-aluno e reinventar o sentido dessa relação, dirigindo seus investimentos para concentrá-los na reinvenção constante do jogo do conhecimento. Disciplina seria a descoberta do rigor que implica jogar o jogo do conhecimento na sua constante des-construção e reconstrução. Tal nova relação implicaria uma constante negociação e portanto, uma relação dialógica, instaurada e motivada especialmente por parte do professor. Um *contrato pedagógico*, necessário, seria circunscrito estritamente ao campo do conhecimento acumulado e não estendido ao campo da normatização do comportamento dos alunos.

No mesmo livro, Áurea Guimarães elabora reflexões que estabelecem o elo genético entre indisciplina e violência, ao perguntar-se se é possível usar em educação esses dois termos no mesmo sentido. Nesse dialogo conceitual, a autora considera especificamente as ambigüidades entre essas duas categorias, ao reconhecer que a escola é “espaço de violência e de indisciplina”. (GUIMARÃES, 77:1996).

Para ela, as escolas não apenas reproduzem as experiências de violência e conflito do mundo extra-escolar. “Elas produzem sua própria violência e sua própria indisciplina” (GUIMARÃES, 77:1996). Partindo da idéia de que a escola enquanto instituição está pensada para alcançar o máximo de homogeneização dos indivíduos (estudantes, professores, diretores), intrinsecamente, é um espaço que não tem instrumentos próprios que lhe permitam o aprendizado e a prática da tolerância com as diferenças. Porém esse princípio de homogeneização não se coloca tranquilamente. À disciplina imposta, às regras,

se contrapõe um movimento de resistência, uma reação que explode na indisciplina ou na violência banal.

Forma-se assim um ciclo vicioso entre o dever ser (regras da escola) e o querer viver (desejo dos estudantes)¹¹, que consiste na impossibilidade de um diálogo entre esses dois movimentos. Assim, professores e diretores se concentram unilateralmente nos imperativos normativos existentes, com a esperança de que isso elimine os conflitos. E os estudantes agem como que impelidos pelas diferenças, pela instabilidade, pela precariedade do que acontece em sala de aula e na escola, demonstrando toda a inutilidade do esforço controlador. Quanto maior for a repressão, maior será a violência. Assim, a escola, cotidianamente, se desvincula de seu enraizamento junto aos alunos, gerando explosões entendidas como indesejáveis (GUIMARÃES, 1996). O objetivo de eliminar a violência e a indisciplina ou de colocá-las para fora do espaço escolar impede que tais movimentos sejam vividos coletivamente, de maneira a assegurar a coesão do grupo, gerando uma tensão permanente.

A solução não se encontra nem na ordem absoluta nem na anarquia (ausência de normas). Entende-se então, que é necessária uma negociação constante que passa pela aceitação do fenômeno, pela sua acolhida e, portanto, por um viver processando essas tensões. Daí deve nascer a tolerância mútua entre os atores que compartilham o espaço escolar, sem que isso signifique que a violência desaparece ou a indisciplina acaba, mas que se encontram meios e espaços de integrá-las à vida cotidiana da escola, fazendo desta um espaço possível. Não se eliminam as diferenças, mas se constroem pontes entre suas expressões. Não se busca uma escola pacificada, mas uma na qual seja possível o convívio entre harmonia e conflito.

“Os professores podem ver a indisciplina como um sinal dos tempos modernos, revelando saudosismo das práticas escolares e sociais que não davam margem à desobediência e inquietação por parte das crianças e adolescentes; ou como o reflexo da pobreza e da violência presente no contexto social,

¹¹ Conceitos de Michel Maffesoli. Ano de publicação?

fomentada pelos meios de comunicação; ou como reflexo da educação recebida na família, assim como da dissolução do modelo nuclear familiar; ou ainda, como traços de personalidade dos alunos. Os alunos costumam dirigir suas críticas ao sistema escolar e a indisciplina seria causada pelo autoritarismo nas relações escolares, a qualidade das aulas, a organização dos espaços e horários, o pouco tempo de recreio, a quantidade de matérias incompreensíveis, pouco significativas e desinteressantes, a aspereza de determinados professores, a falta de clareza dos educadores, as aulas monótonas, ausência de regras claras etc. (REGO, 1996). Já outros profissionais da comunidade escolar, como diretores, coordenadores etc., e muitos pais atribuem a responsabilidade pela indisciplina ao professor em sua falta de autoridade ou poder de controle e aplicação de sanções. A disciplina estaria ligada à ordem, submissão e respeito à hierarquia e a idéia de autoridade se confunde com autoritarismo (DAVIS e LUNA apud REGO,1996)”.

É perceptível uma ambigüidade na emissão de normas por parte das instituições escolares. Com a intenção de favorecer a convivência, terminam por estabelecer-se sistemas de controle. A instituição escolar (Faria, 2005) elabora normas de convivência que são justificadas em nome da ordem e disciplina. Tais normas partilham as mesmas características: têm uma estrutura fechada, que lhe confere um caráter arbitrário. É possível enxergar recorrentemente o tipo de expressões e a negatividade contida nelas, quando analisada a linguagem empregada na formulação de normas:

- 1) “não serão aceitas”, “nem assinadas”, “nem será emitida”; (2) “ não será permitida”; (3) “transgressão”, “transferido compulsoriamente”; (4) “fica terminantemente proibido”, “discriminação”, “convocado”, “os pais serão comunicados”; (5) “é proibido”, “infração”, “advertidos”, “penalidade”; (6) “crime”, “suspensão”, “gravidade”, “danos”; (7) “chamados à direção”, “atrapalhem”, “prejudiquem”, “não devem” (Faria, 2005).

.Muitas das expressões apontadas são tipicamente empregadas, por exemplo, em penitenciárias. Usadas por autoridades escolares, adquirem um caráter autoritário, mais ainda ao considerar que na sua elaboração não houve

participação efetiva do auditório a quem se destinam e que seus propósitos são o controle e a manutenção da disciplina na escola (Faria, 2005).

Assim, normas de convivência operam na realidade como expressões de controle e dominação. A idéia de convivência implicaria a elaboração de normas que realçassem tanto a responsabilidade como o fortalecimento da comunhão entre os atores da comunidade escolar. Porém, nesse conjunto de expressões está contida a possibilidade de humilhar, constranger e conseqüentemente mobilizar paixões que transmitam raiva e medo. A escola abandona assim seu papel de “incluir, educar, formar e preparar os estudantes para a vida” (Faria, 67:2005).

O conjunto de normas tende sistematicamente a expulsar, excluir, eliminar do espaço escolar qualquer tipo de “anomalia”, “ruído”, “conflito”. Só que isso se concretiza com a transferência ou expulsão ou sanção de um estudante concreto. Assim, termina acontecendo que se eliminam estudantes, mas não se eliminam conflitos, pois estes se reconstituem perenemente nas relações cotidianas da vida escolar. Eis por quê as normas, para servir à convivência, devem estar ancoradas em uma ordem de conceitos completamente diferente. Deve propiciar que os conflitos, anomalias e ruídos sejam tratados como elementos inerentes ao processo: a escola deveria funcionar como um continente, reforçando seu potencial centrípeto, ao contrário de modular-se a partir de uma lógica da exclusão, da transferência, da isenção de responsabilidade.

Análise das formas específicas de violência

Como se articulam fenômenos como o Bullying, a Discriminação e o Preconceito no panorama da violência nas escolas? Em princípio, a revisão bibliográfica permite perceber que existe uma relação causal (não esgotada) entre essas três categorias. O preconceito deve então ser entendido como um elemento que, pelas suas características, tem origem fora da escola, isto é, se trata de um fenômeno da cultura. Os preconceitos entram pela porta da escola

no repositório espiritual de estudantes, professores e todos os que trabalham ou circulam pela escola. E uma vez ali, como lá fora, olham para os indivíduos através do estreito óculos dos preconceitos que aprenderam no mundo lá fora. Já o *bullying* é a dinâmica através da qual os preconceitos podem vir a manifestar-se efetivamente. “O *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos alvo e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores” (Antunes e Zuin, 36: 2008).

O *bullying* é uma ação, um modo de agir, uma dinâmica que expressa conteúdos preconceituosos. É a manifestação comportamental do preconceito, por meio das brincadeiras repetitivas e maldosas que terminam por exprimir a violência contida no preconceito que motiva o jogo: o bode expiatório será então sempre alguém que, por ter alguma característica fora do padrão cultural de normalidade, tal como ser negro, feio, gordo, magro, baixinho, o mais novo, o tímido ou ter espinhas no rosto ou não ser bom de bola ou (pior ainda) ser homossexual ou lésbica ou pertencer a uma religião diferente ou vestir-se de maneira singular etc etc, será alvo efetivo. Para Faustino e Oliveira (2008) o *bullying* é uma manifestação de um conflito nas relações, baseado principalmente na intolerância às diferenças.

O preconceito, desde uma perspectiva psicanalítica, para Antunes e Zuin (2008) reflete uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais, dirigida contra um grupo ou contra indivíduos pertencentes a ele. O preconceito surge no indivíduo como parte do seu processo de socialização na medida em que o indivíduo internaliza os elementos da ideologia dominante que corresponde aos valores sociais vigentes. O outro, o diferente aparece como um inimigo imaginário sobre o qual se projetam todas as frustrações que as expectativas nunca satisfeitas, acumuladas pelo preconceituoso, no seio de uma cultura que lhe promete satisfações que nunca serão cumpridas. As atitudes agressivas que caracterizam o preconceito oferecem ao autor gratificações emocionais e narcísicas, completamente irracionais e acríticas. Sentimentos fugazes de poder, de identidade grupal, de alteridade. Obtém-se prazer ao destruir aquilo que incomoda embora a satisfação seja tão efêmera que precise de múltiplas

reiteraões do ato. Ou então, acompanhando Nogueira (2007), o preconceito surge de uma manifestação cultural na qual o grupo dominante se permite perceber os outros (indivíduos ou coletividades, apenas desde sua perspectiva, entendendo que todo aquele que seja diferente será entendido como inferior).

Já a discriminação é o efeito dessa dinâmica. Aquele que é alvo do preconceito será sistematicamente e silenciosamente excluído do grupo maior. Se o processo é ainda mais institucionalizado, será, inclusive, expulso da escola. Será estigmatizado, diminuído e definitivamente não integrado socialmente. Se isto não ocorre institucionalmente, ocorrerá na interioridade da vítima, que terminará por assumir sua exclusão fatalmente, com conseqüências que podem perdurar na vida adulta.

Assim, é necessário entender esse círculo vicioso como uma unidade dinâmica. O fundamento do *bullying*, para Nogueira (2007) são o preconceito e a discriminação. “Observamos discriminação social (aos pobres ou ricos demais), racial (aos negros, japoneses), de gênero (os meninos em relação às meninas) e aos que se distanciam dos padrões colocados pelo grupo de pares, ou seja, aos bons alunos, aos maus alunos, aos novatos na escola, aos gordos, aos feios, enfim tem por base uma diferença que vai se construindo como estigma” Nogueira (2007).

Pode-se entender a Discriminação como fruto da hierarquização que nasce do que é sinalizado como diferente, da própria diversidade. Para Nogueira (2007), a cultura hierarquiza o que a natureza diversifica. Tal hierarquização conduz a práticas e representações de intolerância aos portadores de tais diferenças, colocando-os sistematicamente nas escalas inferiores da hierarquia. Assim, as diferenças naturais (cor dos olhos, da pele, do cabelo, do tamanho de algum membro etc) se somam às diferenças sociais e culturais. Gera-se uma espiral de intolerância. O problema está, portanto, não na diversidade, a qual é natural e de direito, mas na hierarquização que se estabelece e que termina por gerar segregação, desprezo, distinção. Todos estes elementos de discriminação.

Preconceitos reproduzidos na escola

A sociedade é cenário de diversos tipos de preconceito. Um deles é o preconceito contra qualquer tipo de manifestação sexual que expresse elementos diversos da ordem heterossexual vigente. Configura-se assim, um panorama amplo de violência sexual que, ao mesmo tempo em que é vivido na sociedade, é reproduzido na escola.

Os elevados índices de violência social contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros – LGBT revelavam um elevado número de mortes como decorrência da orientação afetivo-sexual da vítima. Dada a violência específica contra este grupo, isto é a homofobia, se verifica como um fato com ampla presença no espectro social .

A homofobia é a intolerância ou medo irracional relativos à homossexualidade, que se expressa por violência física e/ou psíquica. Santos (2008) a define, pensando com Foucault, como um construto decorrente dos discursos que são produzidos e reproduzidos pelas instâncias socializadoras e que reafirmam a lógica dicotômica sexista e a heteronormatividade compulsória.

Seguindo a mesma autora, na escola tal preconceito se expressa por meio de agressões verbais e /ou físicas, do isolamento e da exclusão, cujas conseqüências podem levar à evasão escolar e ao sofrimento.

Castro, Abramovay, Silva (2004) discutem o preconceito, a omissão e a conivência dos professores frente à homofobia no universo escolar. Nesta pesquisa, em uma escala de ações violentas, "bater em homossexuais" foi, por exemplo, considerado pelos participantes da pesquisa menos grave que usar drogas e roubar. Demonstram como a homofobia floresce em meio à invisibilidade, ao silêncio e à conivência dos autores.

Ribeiro e Francino (2007) refletem sobre a percepção que a escola tem da questão da diversidade sexual. Na atualidade, não se trata apenas de discutir a homossexualidade, mas todas as alternativas sexuais defendidas hoje em dia como normais.

Para SANTOS, et all (2009)¹² a violência contra homossexuais é uma realidade silenciada nos contextos em que ocorre. Na escola, a homofobia é expressa por meio de agressões verbais, psicológicas e/ou físicas, isolamento e exclusão, cujas conseqüências podem ser a evasão escolar e o sofrimento.

A Escola (Santos, 2009) tem importante função no processo de conscientização, orientação e instrumentalização dos corpos de crianças e adolescentes. A instituição escolar, ao classificar os sujeitos pela classe social, etnia e sexo, tem historicamente contribuído para (re)produzir e hierarquizar as diferenças. Essa tradição deixa à margem aqueles que não estão em conformidade com a norma hegemônica e, desta forma, não contempla a inclusão da diversidade sexual, proposta na atualidade. Contudo, a escola reflete o panorama de desconhecimento dessas políticas, o que dificulta o reconhecimento da homofobia presente no cotidiano e ressalta o despreparo de educadores para lidar com essa situação.

Diversos fatores contribuem para esta lacuna na efetiva ação das/os educadoras/es: qualificação deficitária, baixa remuneração, sobrecarga de trabalho, silenciamento diante de situações de violência devido ao sentimento de incapacidade para a ação, decorrente da repressão sexual e da aceitação acrítica da heteronormatividade compulsória; e também devido à postura de não alteridade.

Além da rejeição dos membros da equipe de professores e da direção escolar, a homossexualidade também é alvo do preconceito por parte dos estudantes, como será analisado no item sobre o Bullying.

Bullying: a dinâmica oculta do cotidiano escolar

O *Bullying* é em geral, um correlato de todos os aspectos discutidos até aqui. A literatura sobre o tema em geral se ocupa de fenômenos que tem como

¹² DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA E A HOMOFOBIA: a capacitação de professora/es como estratégia de intervenção: painel de, SANTOS, Claudiene; RAMOS, Maria Eveline Cascardo1; ALVES, Paola Biasoli; TIMM, Flavia Bascuñan 2009.

característica comum sua visibilidade. As depredações, a presença de gangues, os conflitos entre grupos de estudantes, as agressões físicas ou verbais na forma de xingamentos, as brigas, etc. Ou ainda, a violência institucional evidenciada na forma em que a normatividade é constituída e exercida pela parte da escola representada pelos professores e diretores. Os estudiosos do *Bullying* se ocupam de um tipo de violência que sempre esteve aí e que foi desconsiderada, até que as suas conseqüências se fizeram mais visíveis que os fatos em si.

Este tipo de violência normalmente escapa à análise de caráter sociológico, não porque a sociologia não tenha instrumentos para observar as micro-relações sociais, mas porque o tipo de instrumentos teóricos e metodológicos comumente utilizados no Brasil, não permitiu até agora esse tipo de aproximação. Nessa área de estudos, se coloca a categoria **incivilidades**. Já os campos da psicologia e da educação aceitam a denominação de *Bullying* sem dificuldades. Contudo, estes conceitos (Zechi, 2005) são adotados para diferenciar as pequenas tensões vivenciadas diariamente em meio escolar das ações de criminalidade. Estas duas áreas do conhecimento parecem ter estabelecido a respeito desses micro fenômenos um campo de observações que nos últimos anos tem ampliado bastante o conhecimento sobre esse tipo de violência.

Durante o processo de busca desta pesquisa, pelo menos 70 títulos sobre *Bullying* foram encontrados, principalmente nos campos da psicologia e da educação. Isso quer dizer que pelo menos 10% de toda a literatura escrita no Brasil sobre violência nas escolas trata do *Bullying*.

O termo *bullying* foi pioneiramente empregado em 1978 pelo norueguês Dan Olweus (Freitas et al, 2008) em trabalho intitulado *Agression in the schools: bullies and whipping boys*. Olweus buscou demonstrar motivações psicológicas para compreensão de atitudes agressivas. Em 1993, Olweus publicou *Bullying at school: what we know and what we can do*, no qual novamente discutiu o contexto escolar e reiterou sua visão psicologizante e pragmática. Em 1994, na Inglaterra, foi adotada a visão psicologizante de Olweus e do pragmatismo

neobehaviorista de combate do fenômeno através do treinamento da assertividade das vítimas. Nesta linha de pensamento, o *Bullying* é um fenômeno relacionado a um sistemático abuso de poder que pode ocorrer em vários contextos, incluindo o local de trabalho e o doméstico, assim como nas forças armadas, nas prisões e, claro, nas escolas.

O'Moore (1987) discutiu as características pessoais de atores envolvidos em eventos de *Bullying*, tanto dos *bullies*, quanto das vítimas: o uso, por parte de pais, de estratégias de poder disciplinar assertivo, problemas conjugais, crianças com temperamento forte, entre outras. As vítimas normalmente apresentam menor tamanho do que seus pares, a falta de competências sociais susceptíveis de atenuar a intimidação, passividade e ineficácia.

Dadas tais características, o termo foi adotado na psicologia do trabalho para explicar o conceito de assédio moral, tanto do ponto de vista epistemológico quanto político. Assim, o assédio moral é (Freitas et al, 2008) uma conduta abusiva, intencional, freqüente e repetida e que visa diminuir, humilhar, vexar, constranger, desqualificar e demolir psiquicamente um indivíduo ou um grupo, degradando as suas condições de trabalho ou no caso da escola, de estudo, atingindo sua dignidade e colocando em risco a sua integridade pessoal e profissional.

Uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro em 2002, pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância, ABRAPIA, com 5785 estudantes, chamou atenção para a intensidade das relações agressivas entre crianças (Catini,2004). Porém, corresponde a Cleo Fante a publicação do primeiro texto sobre o tema em 2003 com o título *Fenômeno Bullying: estratégias de prevenção da violência entre escolares*. O *Bullying* é definido como um “conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos, causando dor, angústia e sofrimento a indivíduos mais fracos e incapazes de se defender” (Fante, 58:2003).

Fante (2003) de acordo com Olweus (1998) descreve as características da dinâmica em que ocorre o *Bullying*: 1) o caráter oculto, a invisibilidade da sua dinâmica, que ocorre por desconhecimento (achar que isso não passa de brincadeira ingênua), por indiferença (professores que deixam que os alunos resolvam seus conflitos) ou por ausência (adultos da escola muitas vezes não estão presentes no local da ocorrência); 2) o estabelecimento de um clima de medo e violência, em que um ou alguns indivíduos, os frágeis, se tornam objeto de diversão e prazer para os outros, os fortes, que através de “brincadeiras” impõem àqueles crueldades físicas e simbólicas, sendo que em muitos casos o que se apresenta como uma ação individual se torna coletiva; 3) outro elemento fundamental para a existência do *Bullying* é colaboração da vítima, ora pela ausência de valorização de si mesmo, ora pela falta de cuidados com o próprio desenvolvimento, ora pelo silêncio que leva à manutenção da dinâmica e à impunidade.

Ao procurar pelas causas do *Bullying* em ambiente escolar se percebe como este encontra suas raízes na vida cotidiana dos estudantes fora da escola. “Na escola, no encontro com o outro, muitos desses atos são reproduzidos e produzidos novamente” (Silva, 117: 2006). Afinal, o *Bullying* não é em si uma prática exclusiva das escolas, mas que aparece no trabalho, na família, nas forças armadas, prisões, condomínios residenciais, clubes, asilos (Antunes e Zuin, 2008)

Assim por exemplo, existe o “*Bullying homofóbico*” (Fante e Pedra, 2008), praticado por estudantes e professores que reproduzem o pré-conceito fazendo piadinhas, imitações, insinuações e brincadeiras dentro e fora das salas de aula. Os estudantes e/ou professores que assumem publicamente sua opção sexual são constantemente vítimas de rechaço, resistência e agressões verbais e físicas, disfarçadas de moralismo, conservadorismo. Por sua vez, a escola reproduz o preconceito homofóbico ao omitir do ensino o tema do respeito pela diversidade sexual, levando assim a incentivar inconscientemente as práticas homofóbicas entre os jovens.

Para os mesmos autores, “a discriminação é um mal que assola a nossa sociedade e pode ser contra um determinado povo, raça ou grupo, além de outros. A discriminação é uma das ações praticadas contra as vítimas de bullying.”¹³

Antunes e Zuin (2008), ao fazer extensa revisão bibliográfica internacional, sinalizam que o comportamento entendido como *bullying* é usualmente voltado para grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual específicas. Alguns estudos apontam que ciganos, artistas de circo, estrangeiros e outros grupos nômades, além de alunos obesos e acima do peso, os de baixa estatura e os homossexuais e filhos de homossexuais são, estatisticamente, mais alvos dos seus colegas do que crianças e jovens considerados “normais”.

O *Bully* (palavra de origem anglo-saxã) ou valentão, de caráter irritadiço, expressa permanentemente seu desejo de atacar, agredir os outros, apresenta reações excessivas perante o que considera frustrante ou fora da sua expectativa. Normalmente fortes fisicamente, fazem demonstrações de suas capacidades e vantagens, de maneira a intimidar o grupo. Não teme meter-se em brigas e se mostra confiante de vencer em qualquer confronto. Projeta seu *mau-caráter* por motivos banais com o objetivo único de oprimir suas vítimas. O que faz: procura, entre seus colegas, alvos vulneráveis aos quais impor sua autoridade por meio do medo ou da força física, contando com a impunidade decorrente do silêncio e conformismo das vítimas. (Fante, 2003).

Quais os comportamentos do *Bully*? A observação em sala de aula revela os seguintes comportamentos de parte dos *bullies*: agressão física e verbal, empurrões, extorsão (emprego de força ou ameaça para obtenção de um bem), intimidação (assustar, apavorar como meio de controle de outrem), danos aos bens de outrem, agressão de vários alunos dirigida a um só aluno, roubo, gestos ofensivos, exclusão de um aluno de um grupo de amizade, implicância, espalhar boatos, arremessar objetos contra outros, chamar outro por apelidos humilhantes etc (Pingoello, 11: 2009).

¹³

Sempre que se trate de ataques repetitivos durante um período de tempo prolongado.

São alvos preferenciais vítimas escolhidas tendo em conta diferenças de raça, religião, peso, estatura, idade, sempre que estes demonstrem timidez, ansiedade, insegurança, passividade, fragilidade física ou psíquica. Aqueles que não revidam, que choram e que se mostram inofensivos. Os solitários e os isolados. Justamente por apresentarem tais características, provocam ira e atraem a atenção do *Bully*. Tornam-se “bodes expiatórios”, em muitos casos, não apenas do valentão, mas da turma toda, que em muitos casos participa ativamente da hostilização e agressão, inclusive de maneira a não atrair as atenções do agressor inicial. Todos temem ser objeto de algo semelhante e aderem como uma atitude de defesa.

Na observação das conseqüências de *Bullying* para suas vítimas, Munaretti(2007) lembra que foram feitas observações de homicídios coletivos de estudantes, professores e até diretores, seguidos de suicídio, e que estes ataques têm sido relacionados à prática de *Bullying*, especialmente nos Estados Unidos. Trata-se de casos nos quais as vítimas não conseguiram se livrar da pressão pelos autores de *Bullying*. Eles queriam, disse o autor, ‘matar a escola’, onde viveram frustrações, vergonha, medo, humilhação e indiferença de parte dos seus colegas e professores frente aos fatos. Para Eric Debarbieux, especialista no tema da Violência nas escolas: “Outro problema são os castigos corporais. Nos EUA há 18 estados onde ainda são permitidos. Sabemos que as conseqüências podem ser nefastas. Por exemplo, grande parte dos tiroteios dentro de escolas é nesses estados onde os professores podem bater nos alunos”¹⁴. No Brasil, no ano 2003 na cidade de Taiúva, um estudante feriu oito pessoas com um revólver e depois se matou. Situações similares foram vividas na cidade baiana de Remaso, em Recife. Em todos os casos se tratava do sofrimento vivido a partir das agressões, surras, empurrões, xingamentos e chutes, que recebiam de algum(s) colega(s).

Os espectadores também se tornam vítimas, pois, ao serem participantes passivos, “ são afetados ao assistirem o sofrimento das vitimas e têm medo de

¹⁴Entrevista <http://professores-teachers.blogspot.com/search/label/bullying>: entrevista 2008.

se tornarem futuras vítimas, por isso se calam diante dos autores” (Pingoello, 29: 2009).

Assim, termina por ocorrer que, diante da falta de informação e compreensão do fenômeno, não se realiza nenhum tipo de intervenção contra essas ocorrências. Então, o que era um fenômeno pontual, passa a ser algo extenso. Pingoello (2009) adverte que, nesses casos, todas as crianças serão afetadas passando a sentir medo e ansiedade. Sobrevém um ambiente onde se vive a decadência de valores como a solidariedade, se fortalece o sentimento de impotência por parte dos espectadores, ansiedade e insegurança devido à expectativa de novas agressões, revolta, sentimento de impotência, autculpa, reflexos negativos na auto-estima das vítimas, insensibilidade pelo sentimento do outro, valores preconceituosos e formação de grupos que utilizam estratégias violentas (Catini, 2004)

Finalmente, a dinâmica do *Bullying* se manifesta de maneira repetida no tempo. Uma vez transformada em bode expiatório, a vítima dificilmente consegue evitar a repetição sistemática do fenômeno. Assim, vive uma espiral negativa de violência, seguida de silêncio, isolamento e temor pela possível deterioração das suas condições.

Isto é reforçado pela indiferença dos adultos, pais e professores das vítimas/agressores, que subestimam o que está acontecendo sem perceber os possíveis danos que venham a ser causados. Os adultos se mostram despreparados para agir diante de uma situação como essa e, por isso mesmo, terminam por silenciar e não comunicar a outros o que está ocorrendo com seu filho ou aluno. (Pingoello, 2009). Numa pesquisa realizada em Porto Alegre, em 52% dos casos, as respostas dos entrevistados apontaram que o a direção da escola não faz nada (9,6%) ou procura resolver sem punir (18%), ou sequer fica informada (24%). (Rolim, 2008).

Embora quase todos os estudos dedicados ao tema verifiquem a existência de *Bullying* nas escolas públicas urbanas de bairros periféricos, é importante dizer que isso não passa de uma forma de preconceito. O *bullying* e muitas outras

práticas relacionadas à violência nas escolas ocorrem também entre escolas privadas. Duas escolas privadas de Curitiba foram observadas por Hermann *et al* (2008). Ali 58% das meninas e 42% dos meninos aceitam ter sido autores ou *bullies*. Resultado que contrasta com a maioria das pesquisas onde são sempre os meninos os que mais praticam o *bullying*. Será o caso de existir maior grau de agressividade nas meninas de classes média e alta nas escolas? Não existem pesquisas.

Contudo, existe uma divergência entre os autores. É o *Bullying* um fenômeno restrito às relações de desigualdade entre iguais ou também se apresenta entre atores de diversas faixas etárias? É um fenômeno restrito ao espaço escolar? Por exemplo, um grupo de professores frente a um estudante, um grupo de estudantes frente a um professor? De fato, a maioria das pesquisas encontradas concentra sua atenção nas relações entre pares. No entanto, a literatura nos mostra que se trata de um fenômeno que se repete também nas relações professor aluno nos dois sentidos.

De fato, têm-se registrado muitos casos de professores assediados sexualmente e moralmente. Estes sofrem de parte de alguns de seus alunos humilhações, ameaças, perseguições. Isso pode ocorrer simultaneamente (ou não) entre colegas de profissão (Fante e Pedra, 2008). Normalmente, não são escutados a respeito nem por seus colegas nem pelos diretores. A ocorrência de *bullying* contra professores lhes causa grande mal-estar, “prejudica sua auto-estima, e o desempenho de suas funções, gerando acentuado estresse, desânimo e fadiga, que se refletirão nas relações familiares e com seus alunos e colegas de trabalho, além de aumentarem a propensão à Síndrome de *Burnout*” (Fante e Pedra, 44: 2008).

Os mesmos autores advertem que o caso de *bullying* de professores e outros adultos que trabalham na escola contra estudantes é bem mais freqüente do que se imagina:

“Muitos alunos são perseguidos, intimidados, ridicularizados, coagidos e acusados. Esses autores comparam, constroem, criticam,

chamam atenção publicamente, menosprezam, mostram preferência a determinados alunos em detrimento de outros, humilham. Rebaixam a capacidade cognitiva, agredem verbal e moralmente, fazem comentários depreciativos, preconceituosos e indecorosos. Portanto, a vítima de um professor sofre terrivelmente na escola, pois este fato gera inúmeros sentimentos negativos, cujos resultados geram sensação de impotência, prejudicando o rendimento escolar e promovendo a desmotivação para os estudos". (Fante e Pedra, 45:2008)

Faustino e Oliveira (2008) realizaram um trabalho pioneiro na análise do *Ciberbullying*, entendido como a ocorrência de *bullying* no ciberespaço. Este fenômeno não passa de uma extensão no ciberespaço de práticas realizadas em outros ambientes. Trata-se do uso de tecnologias de informação (e-mails, telefone, mensagens, publicações na Internet (textos, fotos, vídeos), para agredir uma pessoa. O *ciberbullying* pode ou não ter sua origem na escola e as conseqüências para a vítima são iguais que as do *bullying*: ansiedade, tristeza, isolamento, humilhação, etc. As práticas são, entre outras, deixar mensagens ofensivas no perfil da vítima, enviar-lhe mensagens pessoais, criar um falso perfil para a vítima ou criar uma comunidade para falar mal e zombar da pessoa. O grau de violência das mensagens escritas a respeito de uma pessoa chega a extremos realmente perversos. Alguns dos exemplos citados no texto estudam casos de colegas de escola xingando uma ex-colega. Mas existem casos de *ciberbullying* entre familiares, entre adultos, entre colegas de trabalho, vizinhos etc. Por tratar-se de um meio que deixa memória dos insultos, o *ciberbullying* se presta à apreensão da verdadeira intensidade das ofensas por que passa uma vítima, pois este, segundo os autores, sendo um espaço que permite a ocultação da identidade do agressor, estimula a criação de textos mais ofensivos que chegam inclusive a incitar a vítima ao suicídio.

Rolim (2008), ao falar das experiências e estratégias de prevenção e enfrentamento do tema, relata experiências internacionais bem sucedidas, nas quais o importante era tratar especificamente o grupo de estudantes considerado de alto risco (agressores e vítimas) e não trabalhar com valores morais e ensinamentos abstratos e retóricos (tipo conferências sobre a paz e a convivência e os princípios etc) e, sim, centrar-se na aprendizagem de

habilidades e competências que ajudem o estudante a lidar com situações conflituosas.

Para Debarbieux (idem) “Os professores não são preparados para intervir... as responsabilidades dos governos? Formar professores para saberem gerir conflitos. Tomar medidas de apoio às vítimas, mas também de apoio aos agressores. Não basta agitar o cassetete, os governos devem dar uma resposta que não seja dura e imediata, mas de longo prazo”.

Outras experiências demonstram como ações que envolvam professores (regras e expectativas claras), pais (reforço de comportamentos desejáveis) e crianças (resolução de problemas cognitivos) tiveram impactos positivos de longo prazo. Esse triplo envolvimento resulta fundamental em programas de resolução da violência nas escolas.

A prevenção do Bullying deve começar (Fante e Pedra, 2008) com a introdução do tema já no ensino fundamental. Sugerem que por meio de histórias e fábulas se trabalhem as questões referentes a qualquer forma de preconceito, de exclusão, de discriminação. Em séries avançadas, a discussão deve ser realizada através de textos, artigos e pesquisa, especialmente na Internet. A escola deve discutir o Estatuto da Criança e Adolescente e o regimento interno de maneira a deixar claros os direitos e deveres dos estudantes. A discussão com profissionais da área é importante.

Fante (2003) propõe um roteiro em várias etapas como estratégia de prevenção do *Bullying* na escola. Em duas etapas, a primeira das quais consiste em promover o conhecimento da realidade escolar, a conscientização da problemática e um compromisso de mudança compartilhado por todos os membros da escola. Após uma investigação e diagnóstico da situação, a segunda etapa trata de estabelecer estratégias de modificação da realidade escolar que incluem diálogo com os agressores, trabalhos específicos em sala de aula e nas famílias. Todo este processo visa a instauração de uma “cultura da paz na escola”.

Contudo, este tipo de proposta, que de fato é a mais corrente na literatura encontrada, é objeto de críticas e debate conceitual. Para Antunes e Zuin (2008), uma intervenção via imperativos morais, tipo “educar para a paz”, não passa de uma postura ingênua a favor da simples adaptação das pessoas para a manutenção de uma ordem social desigual. O que revela uma contradição no fundo, já que existe um consenso sobre as causas econômicas, sociais, políticas e culturais do fenômeno será que existe mesmo esse consenso?, portanto, não cabe chegar a uma proposta de solução baseada na construção de uma educação para a paz. Por esta via, se estabelece um hiato entre as causas do fenômeno e sua solução. Seria necessário partir da crítica da relação entre indivíduo e sociedade, escola e sociedade etc, de maneira a buscar processos de emancipação que resolvam não apenas as relações escolares violentas, mas as relações violentas no seio da sociedade e do sistema econômico e que se reproduzem aleatoriamente em todos os micro-elementos da sociedade, produzindo uma ampla carência de liberdade individual e coletiva que termina por estourar na miríade de pequenas violências das quais todos participamos.

Discriminação

A diferença entre preconceito e discriminação é que esta se materializa em atos explícitos ou implícitos contra terceiros. É o momento em que se estabelece uma distância intransponível entre o indivíduo ativo e o passivo na relação de discriminação. Discriminar, em todos os casos, implica estratégias diversas de isolamento e exclusão de quem é considerado a partir de algum preconceito.

No livro, ***Juventude e Sexualidade (2004)***, a “discriminação contra homossexuais, ao contrário das de outros tipos, como as relacionadas a racismo e a sexismo, são não somente mais abertamente assumidas, em particular por jovens alunos, além de ser valorizadas entre eles.” (Castro, Abramovay e Silva, 2004). A discriminação, ou exclusão por preconceito homofóbico neste caso (já que existem vários tipos de preconceito que podem gerar discriminação), ficou manifesta na pesquisa a partir da pergunta sobre

que tipo de pessoas o jovem ou estudante não gostaria de ter como colega de classe. Aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos estudantes indicaram que não gostariam de ter colegas homossexuais. Em geral tal reação é mais forte entre os jovens do sexo masculino que do sexo feminino. A norma de discriminação contra homossexuais e travestis pode levar a atos de extrema violência por parte dos próprios jovens. A recorrência a força física e a linguagem pejorativa são comuns nas violências contra homossexuais.

A reação da instituição escolar é normalmente de indiferença, ao ponto que as burlas e zombarias são toleradas, mesmo quando levam estudantes homossexuais a sair da escola.

Outra forma de expressar essa discriminação de tipo homofóbica é o desejo de não ser identificado, menos ainda ser confundido com um homossexual. O lesbianismo aparece como menos visível que a homossexualidade masculina devido à maior censura social e conseqüente vulnerabilidade em que ficam as mulheres envolvidas nessas relações. As relações sexuais com igual são representadas como sujas, nojentas, feias. (Castro, Abramovay e Silva, 2004)

As exclusões são sutis e fortes. Muitos não chegam perto dos estudantes homossexuais ou com aparência feminina. Nas aulas de educação sexual, esse tema em particular sempre é levado na brincadeira por parte dos alunos. Assim, para evitar indisciplinas, muitos professores omitem o tema, pregando superficialmente uma falsa tolerância. Em outros casos, terminam tolerando piadas e brincadeiras sobre homossexuais, entendendo que se trata de coisas sem importância. Assim, naturalizam tais agressões e as justificam, banalizando-as. Mesmo professores e estudantes que se propõem a falar com homossexuais terminam por ser alvo de preconceitos. Já alguns professores chegam a assumir publicamente seu preconceito e expressam seu desejo de distância e as idéias que fazem a respeito da homossexualidade, no sentido de entendê-la como uma doença ou uma deficiência.

Para a compreensão do funcionamento das práticas e discursos de preconceito e discriminação nas escolas em relação a crianças negras, foram identificadas

duas dimensões: a das práticas pedagógicas e das relações sociais no interior das escolas e a dos recursos didáticos utilizados.

As práticas pedagógicas e as relações sociais no interior das escolas são um meio ambiente propício à reprodução dos preconceitos. “No plano das discriminações, instituições como a escola podem servir à sua reprodução e, com isso, reduzir possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros. A escola não necessariamente está atenta à relevância do clima escolar e das relações sociais para o desempenho escolar, que pode ser afetado por sutis formas de racismo que muitas vezes não são assumidas ou conscientemente engendradas” (Castro e Abramovay, 2006, p.22).

Existe uma coincidência perversa entre escolas com um número elevado de crianças negras e um elevado grau de precariedade na infraestrutura escolar e equipamentos escolares. Da mesma forma, o estudo indica que o mais baixo desempenho escolar de estudantes negros nas provas do SAEB deve-se a uma gama diversificada de práticas discriminatórias na escola. Tanto no ensino fundamental como no ensino médio, os alunos negros tendem a apresentar desempenho inferior ao de outros estudantes. No entanto, a maioria dos atores escolares tende a negar que exista diferença de rendimento escolar entre negros e brancos, especialmente entre os professores. E os que aceitam esse fato ainda negam que existam condicionamentos socioinstitucionais para tanto, mas sim diferenças quanto ao empenho pessoal dos alunos. Ou então, culpam as famílias, consideradas descuidadas, sem nível, sem condições econômicas. Outros aceitam o racismo, mas o minimizam em nome da igualdade na pobreza.

Os eventos pelos quais passam estudantes negros discriminados são similares aos que sofrem outros estudantes em situação de *Bullying*: apelidos, piadinhas constantes, gracejos, tapinhas nas costas e comentários. São comumente culpados pelos furtos que ocorrem em sala de aula *a priori*. A idoneidade deles é constantemente questionada.

Os recursos didáticos utilizados, mesmo os livros didáticos se tornam responsáveis pela existência e reprodução do preconceito racial no interior das escolas. Nos livros didáticos, negros são retratados como rudes, embrutecidos, subalternos, etc, gerando e fortalecendo permanentemente a idéia de sua inferioridade. Embora seja algo aceito explicitamente apenas por uma minoria, existe um certo consenso sobre a idéia, preconceituosa, de que por alguma razão, (negros) apresentam um desempenho escolar inferior aos alunos brancos. Atribuem esse fenômeno à condição histórica de exclusão socioeconômica e ao menor envolvimento das famílias nas atividades escolares.

Para Abramovay e Castro (2006), é a reprodução de valores eurocêntricos pelo sistema escolar responsável pela ocorrência cotidiana de violência racial nas escolas. A escola se torna um espaço desagradável para crianças e jovens negros, o que afeta negativamente sua motivação para os estudos. O sofrimento que causam o preconceito e a discriminação podem levar um estudante até a reprovação escolar.

A relação professor – aluno também é alvo de críticas. As pesquisas revelam a preferência por alunos brancos por parte de muitos professores. Os alunos negros se tornam invisíveis aos olhos do professor que só enxerga as necessidades e acertos dos alunos brancos. A criança branca passa assim a se sentir autorizada a desferir agressões contra crianças negras.

Tudo ocorre num clima no qual nenhum dos atores se identifica como racista. Os racistas são os outros. O professor identifica o racismo dos alunos, mas se inocenta a si mesmo. Quando isso ocorre é comum terminar culpando a vítima. “Os negros é que são os principais agentes do racismo” é uma resposta comum aos questionários das pesquisas. A prática da culpabilização daquele que é o foco de preconceito e discriminação pela situação depreciativa que experimenta é bastante difundida.

Em muitos casos, o racismo nas escolas se manifesta como atos explícitos de violência física ou moral. Embora muitos dos entrevistados afirmem que o racismo brasileiro é inofensivo, ele é evidentemente uma violência.

Por fim, os Conselhos Tutelares foram também criticados em diversas pesquisas. Docentes e discentes consideraram esses órgãos como “regulares” e “ruins” em escalas de percepção sobre a atuação deles. O empenho de conselheiros tutelares para que as escolas cumpram aquilo que está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente tem causado conflitos nas escolas, sobretudo nos casos em que os conselheiros exigem, por força do Estatuto da Criança e do Adolescente, que os estabelecimentos de ensino recebam, nas salas de aula, alunos que cometeram atos infracionais, procedimento esse rejeitado pelos corpos docente e discente de várias escolas, sob a alegação de falta de preparo dos professores para lidar com este tipo de aluno.

4. Práticas e propostas de solução na literatura

a. Estratégias contra a violência que vem de fora

A partir da década de 80, o poder público em todos os seus níveis pensa e implementa respostas ao problema da violência escolar. Nesse momento, o processo de democratização do país interferiu no tipo de resposta oferecida pelo Poder Público. Frente à educação, o cerne da questão residia, sobretudo, na necessidade de democratizar a escola tanto em termos de acesso à escola quanto em termos de gestão escolar e aproximação escola-comunidade e também de protegê-la. Maior acesso dos setores populares à educação formal e melhoria da qualidade de ensino, eliminar processos de exclusão, evasão e repetência, horizontalizar a gestão interna da escola, sua abertura para interações entre alunos e moradores dos bairros, a ocupação dos espaços escolares nos fins de semana, o desenvolvimento de atividades esportivas, culturais e de lazer, se mantêm na pauta desde essa década.

Foi nos anos 1983/1985 que o Estado de São Paulo estabeleceu o projeto Fim de Semana, que já disponibilizava o uso dos espaços escolares, nos fins

de semana, com atividades envolvendo professores, alunos, grupos organizados da comunidade e moradores do bairro. O governo oferecia para as escolas que aderissem o material necessário para o desenvolvimento das atividades. Embora não se encontrem textos avaliando essas políticas, se contam diversas experiências positivas. Atividades esportivas, culturais e de lazer reduziram índices de violência anteriormente observados nas escolas. Mas houve também, na maioria das vezes, experiências de fracasso. Para muitos profissionais, a abertura dos prédios causou muitos problemas e não conseguiu construir novas modalidades de interação da escola com seu entorno. Houve um grande desgaste dos equipamentos sem rápida reposição, maior exigência de recursos humanos sem contrapartida efetiva financeira e duplicação do trabalho para os professores e diretores que participavam, levando-os à exaustão.

Por outro lado, já nessa mesma década, as administrações públicas, sob pressão dos estabelecimentos de ensino, demonstraram uma inclinação pelo estabelecimento de medidas de segurança: rondas escolares, zeladorias, instalação de alarmes. E especialmente, pela colocação de policiais no interior de estabelecimentos considerados de alto risco.

A dupla estratégia - segurança e participação - se constituiu em chave simbólica importante que operaria como matriz de práticas capazes de neutralizar a violência nas escolas. Nesse período (anos 80-90), a violência era entendida, em grande parte, como expressão do isolamento da unidade escolar em relação aos seus usuários (GONÇALVES e SPOSITO, 2001).

No entanto, muitas dessas ações dependiam de vigias que trabalhavam nos fins de semana e, na condição de moradores dos bairros, conseguiam responsabilizar-se pelas atividades, funcionando muitas vezes como animadores culturais, em decorrência de seu empenho pessoal, sem qualquer apoio ou treinamento institucional do poder público (Cadernos de Pesquisa, 2002).

Já nessa época disseminou-se a prática de incluir organismos da polícia na vida escolar. Episódios ligados à indisciplina fora da sala de aula, ameaças de agressão, brigas entre alunos ou jovens moradores dos bairros resultavam em registros de ocorrência em delegacias policiais, na ronda escolar ou, em muitos casos, de chamar a polícia para intervir nas escolas. Inclusive polícia feminina chegava a intervir na sala de aula, por solicitações de professores, para manter um patamar mínimo de ordem.

No Estado de Minas Gerais, as medidas de proteção a escolas surgem como propostas de setores da Polícia Militar – PM. O Programa “Anjos da Escola” realizava atividades de proteção que englobavam a melhoria do sistema público de iluminação próximo à escola, otimização da segurança do trânsito, melhoria de acesso às escolas mediante a desobstrução de passeios utilizados para o deslocamento dos alunos e limpeza dos lotes fronteiros às escolas.

Diversos autores concordam em que projetos baseados no policiamento ostensivo nas escolas para combater a violência são frágeis. Um caráter estrito de controle e vigilância sobre as crianças e os jovens, propondo sua ampliação por meio de detectores de metal na porta de entrada do estabelecimento de ensino, câmaras espalhadas nos corredores e pátios das escolas particulares, exames antidoping para identificar usuários de droga, são em geral, geradores de mais violência. Evidenciou-se, também, que o fato de os estabelecimentos de ensino terem adotado medidas de segurança ostensiva não alterou, de forma significativa, as ocorrências de roubo e/ou vandalismo (Batista, El-Mor, 1999).

A função educativa abre espaço para as funções de vigilância, denúncia e punição, o que os autores denominam de “educação pelo medo”. Assim, a adoção de tais tipos de mecanismos de controle pelos profissionais da educação pode estar contribuindo para o enfraquecimento das relações e das estratégias pedagógicas.

Para alguns professores, o medo seria o único mecanismo de controle dos alunos, o que vai de encontro às propostas pedagógicas de formação de

cidadãos. Isso faz com que, às vezes, a polícia seja acionada em situações que não a de combate às ocorrências mais graves de violência, como por exemplo, no gerenciamento de atos de indisciplina e microviolência dos alunos, o que pode descaracterizar a função da polícia no contexto escolar. A falta de disciplina dos estudantes e a própria gestão da escola passam a receber, tanto por parte dos adultos da escola como dos policiais, um tratamento como se fosse um problema de segurança. É necessário dizer que estas estratégias, à diferença de outras, são as que perduram até a atualidade, duas décadas depois.

De acordo com a cartilha do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, as principais operações policiais realizadas no ambiente escolar são as revistas aos alunos com o intuito de apreender e reprimir o uso de armas de fogo, bem como inibir a ocorrência de outros atos ilícitos.

As revistas policiais nas escolas são, em muitos casos, constrangedoras por invadir a individualidade dos alunos, tomando-os como suspeitos. Para alguns policiais, o “kit mala” – bermudão, calça caindo, boné de aba reta, cordão no pescoço, tênis de marca – bem como a forma de alguns jovens caminharem, falarem e olharem são associados à figura de malandro ou bandido, possibilitando que muitos adolescentes e jovens sejam tomados por eles como suspeitos e sujeitados a revistas.

Uma outra crítica mencionada por alunos se refere à postura de certos policiais no ambiente escolar. Em algumas situações, o poder policial foi descrito como abusivo ou arbitrário. Se encontram relatos de episódios de agressão física por parte de policiais do Batalhão Escolar. Situações como esta podem acabar alimentando, entre alunos e adultos das escolas, uma associação entre polícia e violência, compondo, assim, uma imagem negativa da instituição policial no contexto escolar.

Porém deve-se deixar claro que o papel da polícia deve ser complementar, já que os conflitos no interior das instituições de ensino devem ser de responsabilidade primordial do corpo escolar. Quando há uma percepção

inadequada do papel do policial dentro do contexto escolar, confunde-se a proteção e a garantia das condições de funcionamento e de boa dinâmica escolar com o protagonismo na construção do processo educativo.

Já Ugoloni, Santana e Santana (2005), em *Atuação do policial no combate à violência escolar* afirmam que apesar dos relatos de insatisfação com a atuação policial e de que em muitos casos sua presença parece transmitir maior insegurança e discriminação aos alunos, a atuação desses profissionais no combate à violência escolar no Distrito Federal, na ótica dos diretores das escolas e dos próprios policiais, é positiva. Os diretores e os próprios policiais foram unânimes ao afirmar que a presença do policial na escola é importante para o combate à violência, principalmente quando há um relacionamento de amizade e confiança entre os policiais, a direção da escola, os alunos e os seus respectivos pais. Porém essa percepção positiva do papel da polícia nas escolas é esse um caso relativamente isolado entre os textos encontrados.

Durante a década de 90, não se observam, de modo geral, grandes avanços na formulação de programas de combate à violência escolar. (GONÇALVES e SPOSITO, 2001). Porém é o tempo em que a execução de um programa de formação de pessoal operacional lotado nas escolas, iniciado com os vigias, o grupo estimulou a interação dos alunos com grupos de rappers que desenvolveram o Projeto RAP nas escolas, destinado a discutir o racismo e a violência nos estabelecimentos públicos municipais da periferia de São Paulo(Sposito, 1994)

São reeditadas iniciativas que mantinham as linhas mestras das políticas da década passada: democratização da gestão; abertura dos espaços escolares para uso do bairro nos momentos ociosos; e, finalmente, novas propostas pedagógicas destinadas a combater o fracasso escolar e a diminuir o grau de resistência dos alunos ao processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, por exemplo, o projeto Comunidade Presente entra em execução, na cidade de São Paulo, em 1998, erigindo a questão da violência como foco de suas ações. Propõe-se a sensibilizar e instrumentalizar assistentes técnico-pedagógicos,

diretores, professores, funcionários, pais e alunos, para que as escolas sejam espaços de exercício de participação e de organização das comunidades.

É o tempo em que os Conselhos de Escola e os Grêmios Estudantis começam a atuar com legitimidade. Tenta-se promover a sua participação na administração dos recursos humanos, físicos e financeiros da escola. Nasce os projetos direcionados a instaurar ou favorecer uma “cultura pela paz”, em que os temas da cidadania, participação e gestão democrática são eixos fortes.

A mesma linha seguiu o Projeto Parceiros do Futuro (São Paulo, 1999) Este promovia, entre os jovens, a solidariedade, o respeito à pluralidade e um convívio social mais justo e ético. As escolas que aderiram eram transformadas em núcleos de convivência comunitária capazes de congregar crianças e adolescentes, pais, moradores de bairro e líderes comunitários em torno de atividades que atendiam ao interesse desses segmentos, desenvolvidas nos finais de semana.

Além da Polícia Militar, envolveram-se, nessas práticas organizações não governamentais de defesa aos direitos da criança e do adolescente (Gonçalves, 2000). A parceria da Secretaria de Educação com a Secretaria de Cultura e a do Desenvolvimento Social de São Paulo tem dado suporte às ações empreendidas pelas escolas. Em vários bairros em que se registram altos índices de delinqüência juvenil têm sido desenvolvidos, por meio dessas secretarias, projetos culturais na área de música, teatro e dança (Gonçalves, 2000). Entretanto, tais projetos se destacam justamente nos bairros em que já existe forte movimento de organização dos jovens, principalmente em torno da música, do grafite e de expressões da cultura negra.

Diante de uma situação de absoluta carência de equipamentos e recursos públicos de cultura, lazer e esporte para os segmentos juvenis de escolas situadas em bairros pobres, as iniciativas de abertura da escola são sempre bem recebidas.

Esse tipo de projeto pretendia encontrar alternativas para as carências de todo tipo presentes nas comunidades e entendidas como causas de violência. Implicavam a mobilização de todos os segmentos da comunidade que, dada a formação de um núcleo gerador de ações, inicialmente localizado na escola, deveria tender para a autonomia de modo a se enraizar na vida do bairro, abrindo-se para ações de interesse dos segmentos jovens. Em outras palavras, uma utopia.

b. Estratégias para a violência que se instaurou dentro da escola

Outros projetos seguiram a linha da intervenção dentro da escola com o objetivo de instaurar no seu âmbito “Princípios da Convivência”. Tratavam das questões da disciplina e da necessidade da criação de limites nas atitudes e comportamentos dos alunos.

Visavam provocar a conversão da violência, de um acontecimento particular e interno ao estabelecimento escolar, em um fato social e político. Orientavam suas ações a partir de algumas premissas: diálogo (a palavra tomando o lugar da violência), reconhecimento do conflito que deverá ser trabalhado pela negociação, criação na escola de um ambiente cooperativo e solidário e compreensão das mensagens contidas nas incivilidades e em atos violentos.

Houve também o entendimento de que não há como se produzir políticas de combate à violência escolar sem produzir, ao mesmo tempo, políticas de combate à delinqüência.

E, por fim, os projetos visavam levar os professores ao entendimento de que o combate à violência escolar pressupõe um incentivo, em todas as escolas, à defesa e prática dos direitos humanos, em especial da criança e do adolescente.

c) Estratégias com base na informação compartilhada

O primeiro passo foi a criação de bancos de informações, vinculados a instituições públicas. Porém a precariedade dos sistemas de coleta de dados mais gerais sobre agressão, criminalidade e delinquência, envolvendo estabelecimentos de ensino no Brasil, tem sido um dos maiores empecilhos à elaboração de políticas públicas coordenadas em nível nacional. A ausência de continuidade nas formas de registro e de monitoramento do fenômeno, a variação de procedimentos instaurada arbitrariamente por cada nova administração, a resistência das instituições escolares em registrar sistematicamente as ocorrências etc., foram fatores que impediram que este tipo de iniciativa florescesse. (Sposito, 2001)

Um exemplo dessas iniciativas foi a “Rede de Trocas da Escola Plural” de Belo Horizonte. Por meio dessa iniciativa, tem sido possível conhecer os diferentes projetos empreendidos pelos estabelecimentos de ensino para pacificar o meio escolar (Gonçalves, 2000).

d) Estratégias macro: desde o Estado e o DF

No nível de governo federal, a iniciativa de induzir políticas de redução da violência escolar não partiu do Ministério da Educação, mas, sim, do Ministério da Justiça. Isso se explica, talvez, pelo fato de que houve um aumento dos índices de violência envolvendo jovens com o crime organizado e homicídios, quer como vítimas, quer como protagonistas.

Estando à frente na redução da violência escolar, o Ministério da Justiça implementou uma série de iniciativas que foram desdobradas em nível estadual e municipal. Criou, em junho de 1999, uma comissão de especialistas encarregada de elaborar diretrizes para enfrentar a violência nas escolas, contando com a parceria de alguns institutos de pesquisa e algumas organizações não governamentais.

Os primeiros resultados dessa parceria podem ser traduzidos no Programa Paz nas Escolas, desenvolvido a partir de 2000 em 14 estados brasileiros, com a parceria da UNESCO. A sua execução nos estados obedece a uma dinâmica própria, de acordo com as prioridades de cada realidade. Dentre as principais atividades, destacam-se: a) campanhas visando ao desarmamento da população; b) apoio na formação e treinamento, integrando jovens e policiais no ensino de técnicas de mediação de conflitos; e c) ações de capacitação de educadores e policiais em direitos humanos e ética.

Por meio de convênio com organizações não governamentais especializadas, a RITLA, por exemplo, realizaram-se palestras e cursos de formação em direitos humanos. Ações de apoio à criação de grêmios estudantis para tratar de questões de interesse dos jovens, especialmente daquelas relativas à violência nas escolas.

Para combater a violência, o consumo e o tráfico de drogas entre crianças e adolescentes em toda a rede pública de ensino do DF, a Secretaria de Educação do DF, em 2008, deu início a diversas ações para combater o problema. A determinação do secretário José Luiz Valente é a adoção de medidas de enfrentamento da violência por meio da promoção da cidadania e da cultura da paz.

A Criação dos Conselhos de Segurança Escolar, coordenada pelo Ministério Público, e já implantados em diversas escolas se estenderá, em breve, a toda a rede pública. Esses conselhos são formados por professores, alunos, funcionários e pessoas da comunidade interessadas em contribuir com o projeto. A idéia é que, com essa iniciativa, a escola e a comunidade possam discutir melhor sobre o tema violência nas escolas, encontrar medidas de prevenção e de combate ao problema.

Operações da Secretaria de Segurança no perímetro escolar; varreduras nas áreas e cercanias das escolas; elaboração de um manual destinado aos educadores sobre como proceder em episódios de violação da paz no contexto escolar; plano de ação para atendimento direcionado aos alunos em

cumprimento de medidas socioeducativas (cerca de 1.300 atualmente matriculados na rede); estruturação de cursos, treinamentos e formação para educadores sobre os temas em questão. Além dessas, foram propostas, ainda, medidas como: encaminhamento para apoio terapêutico às vítimas da violência; promoção de seminários sobre o tema; criação de núcleos regionais de mediação de conflito; criação de bancos de dados, um sobre a violência e outro sobre publicações, projetos, programas e parcerias bem sucedidos relacionados com o tema; criação de mecanismos de resgate da participação juvenil; busca de mecanismos de auxílio aos pais sobre a educação dos filhos, entre outras.

Miriam Abramovay, Anna Lúcia Cunha e Priscila Pinto Calaf (2009) propõem, a partir de pesquisa por amostra no Distrito Federal, o mais amplo catálogo de soluções e estratégias publicado na literatura sobre o tema. Para elas, as políticas públicas deveriam sustentar-se sobre a base da pesquisa científica, a inclusão de todos os atores da comunidade escolar no processo e o constante monitoramento e avaliação dos programas e ações implementados. Reproduzimos o texto na íntegra:

Recomendações específicas por tema

As recomendações que se seguem surgiram de reflexões que partiram das palavras dos próprios sujeitos da comunidade escolar. Elas podem colaborar nas políticas públicas possibilitando um ambiente de maior segurança e prazer dentro das escolas.

1. Escola

- *Fortalecer as redes de proteção social entre as escolas e outras instituições.*

1.1. Infraestrutura

- *Atentar para a conservação do ambiente físico (banheiros, salas, cadeiras e carteiras, bebedouros, cantinas, lanche, etc.).*
- *Construir e/ou reformar as quadras de esportes, de preferência cobrindo-as com proteção contra o sol e a chuva.*
- *Manter as bibliotecas, laboratórios de ciências e informática e salas para atividades artísticas, ambientalmente preparados, de modo que permaneçam abertos, limpos e equipados, para que os alunos e professores aproveitem ao máximo a possibilidade de construção do conhecimento.*

1.2. Alunos

- *Garantir a participação dos alunos buscando reforçar sua autonomia, levando em conta a cultura juvenil e principalmente dialogando com eles.*

- *Discutir abertamente os casos de violência dura, microviolências e violência simbólica mostrando a possibilidade de resolução de conflitos através não somente da palavra, mas com técnicas específicas.*
- *Incentivar cursos de grafite e restauração estimulando sentimento de pertencimento às escolas*
- *Promover atividades que envolvam os alunos, os jovens e a comunidade e, em especial, a família, em uma linguagem juvenil.*
- *Estimular a criação de Grêmios ou entidades estudantis de formato próprio aproveitando as experiências históricas sobre Grêmios e também ampliando o leque de conhecimento sobre o tema.*
- *Criar, em conjunto com os estudantes, atividades que propiciem a interação e a socialização.*
- *Propiciar, com isso, o interesse mútuo e a confiança no outro, para que se tenha menos conflito e para que a escola seja percebida como um espaço prazeroso.*
- *Criar oficinas de debates, sobre temas de interesse dos próprios alunos, que os estimulem a se pensar como um grupo digno de ter suas opiniões respeitadas e levadas em consideração.*
- *Aproveitar o resultado do diagnóstico para a mobilização dos jovens, para que tenham oportunidade de discutir e construir novas estratégias de trabalho sobre o tema convivência na escola.*
- *Criar atividades extraclasse, tais como passeios, filmes, danças, gincanas e eventos variados, porque proporcionam a vivência e o diálogo em grupo, podendo transformar relações conflituosas em amistosas.*
- *Promover a interação entre os diversos grupos formados nas escolas, além de criar canais de diálogo entre estes e os alunos que não fazem parte deles, como festas, gincanas, brincadeiras em grupo.*
- *Criar espaços de diálogo – programas de mediação – para que os próprios estudantes possam solucionar seus conflitos.*
- *Promover atividades culturais e artísticas e esportivas, pois são atividades que podem ensinar a convivência em grupo e o trabalho em equipe.*
- *Descriminalizar a visão que se tem dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. A questão é treinar e conscientizar profissionais para que possam executar essas medidas respeitando o ECA e os seres humanos com quem lidam.*
- *Discutir nas escolas sobre Liberdade Assistida para que se possam re-socializar e reintegrar jovens e adolescentes infratores. Isso pode evitar a percepção de que um jovem, uma vez tendo cometido um delito, se transforma no bandido violento, agressivo, desrespeitoso e essencialmente mau, o que vai macular o ambiente escolar. Esse tipo de concepção, além de tolher as possibilidades desses jovens, nutre preconceitos arraigados sobre marginalidade. Rompê-los é o caminho para que estes alunos possam vivenciar a liberdade assistida com o aprendizado adquirido.*

- *Estabelecer, junto aos órgãos competentes, um sistema eficaz de segunda chance aos jovens em liberdade assistida, para que frequentemente programas compensatórios que concedam esperança e incentivos aos jovens.*

1.3. Professores e equipe da direção

- *Oferecer diversos cursos de formação para os professores, principalmente sobre os temas relacionados a convivência escolar.*
- *Criar mecanismos de ampliação da participação dos professores nas decisões das escolas, de forma a diminuir o sentimento de desvalorização profissional.*
- *Possibilitar que os professores da rede pública não só discutam os resultados do diagnóstico de forma ampla e aprofundada, com a possibilidade de propor trabalhos específicos em cada uma das escolas, mas também estratégias gerais que poderiam compor uma política pública mais ampla.*
- *Democratizar as relações entre os docentes, equipe de direção e alunos. Para isso, devem ser reforçados espaços (fóruns, conselhos de classe, etc.) que promovam o diálogo entre estes atores.*
- *Pensar novas estratégias de trabalho para com os alunos considerados “problemáticos”, principalmente os adolescentes em conflito com a lei, podendo ser traçado um plano pedagógico apropriado a cada um deles.*
- *Criar espaços em que os estudantes sejam escutados sobre suas idéias para a escola, para o ensino e suas opiniões em geral. Os alunos esperam reciprocidade no tratamento e maior igualdade de poder de fala.*
- *Criar estratégias de diálogo para tornar as relações menos desgastantes. Algumas estratégias, como Conselho de Classe participativo, foram apontadas como forma de estimular esta comunicação.*

1.4. Relações entre famílias e escola

- *Criar mecanismos de diálogo mais fluidos entre as duas principais instituições sociais mais próximas aos alunos.*
- *Aproximar a escola da família e entender suas vulnerabilidades, limites e potencialidades, para que ambas as agências possam colaborar na ação contra os problemas de convivência e violência nas escolas. É fundamental, por outro lado, que também as famílias mais se aproximem das escolas.*
- *Promover a sensibilização das famílias e da comunidade em que se situa a escola, com relação ao problema da violência e à prevenção da sua redução.*
- *Adaptar a escola e as famílias às mudanças sociais, como as vinculadas às modificações dos padrões hierárquicos, transformações de valores ligados à constituição familiar e relações entre os gêneros.*
- *Reconhecer as responsabilidades diferenciadas da família e da escola na (re)produção de violências.*
- *Permitir a possibilidade de que as famílias se interessem mais pela vida escolar dos alunos, para que estes se sintam apoiados e compreendidos: dois sentimentos fundamentais no processo educacional.*

- *Adotar estratégias variadas de atrair a família, devendo ser considerada, por exemplo, a ampliação do leque de atividades desenvolvidas na escola também como forma de evitar que os pais ou responsáveis sejam conclamados somente em situações negativas ou constrangedoras.*
- *Conhecer melhor o público com quem se trabalha estabelecendo uma postura capaz de adentrar o universo do outro e, em última instância, também de lidar com a diversidade e a alteridade, pois muitos arranjos familiares divergem do modelo tradicional de família nuclear.*
- *Desenhar estratégias de aproximação com as famílias, além de assembléias entre famílias, docentes e dirigentes da escola. Pode haver tipos de comunicação em que as famílias participem de decisões, mas sem necessidade de deslocamentos: enquetes, por exemplo, são um instrumento rápido e prático de diagnosticar as opiniões sobre determinados assuntos.*

1.5. Relação entre polícia e escola

- *Acionar a polícia em casos de violência dura e não para resolver os conflitos que ocorrem dentro dos muros da escola. A instituição educacional precisa aprender a criar estratégias que evitem e solucionem situações de violência sem acionar a força policial.*
- *Solucionar, através de estratégias da própria escola, as brigas, agressões, insultos entre alunos e entre estes e adultos.*
- *Reforçar atividades de prevenção, fazendo com que temas como violência, álcool e drogas entrem para o currículo, sendo algo permanente em seus espaços.*
- *Exigir a observância dos direitos humanos dos policiais, na abordagem dos estudantes, para que um dos principais responsáveis por prevenir violências não acabe participando delas.*
- *Contar com um eficiente policiamento que iniba a violência nos arredores das escolas.*

2. Discriminação

- *Inserir, como discussão curricular, a questão das diferentes discriminações (racismo¹⁵, homofobia, religião, características físicas, pobreza e gênero).*
- *Iniciar as discussões sobre os temas da discriminação no Ensino Fundamental.*
- *Travar discussões sobre múltiplas possibilidades do exercício da sexualidade, sobre a discriminação contra homossexuais e os direitos humanos das minorias sexuais.*
- *Concentrar as discussões sobre os temas de discriminação, principalmente no ensino fundamental, afim de desnaturalizar os estigmas.*
- *Criar mecanismos que amparem as queixas e denúncias dos alunos sobre discriminação.*
- *Apoiar os alunos homossexuais que sofrem violência familiar.*
- *Implementar a lei 10.639/03, no que tange ao ensino das tradições e culturas africanas e afro-brasileiras.*

¹⁵ Ver especificamente o livro: Superando o Racismo Na Escola organizado por Kabengele Munanga. Brasília 2005.

- *Incentivar a auto-estima de jovens negros.*
- *Propiciar atitudes antirracistas entre os jovens e adultos.*
- *Promover a inclusão, nas aulas, de debates sobre a diversidade religiosa do país demonstrando as diferentes crenças e formas de interpretar o mundo.*
- *Respeitar as diversas filiações religiosas, e, ainda, respeitar pessoas que porventura não possuam vinculação a qualquer religião.*
- *Apoiar o caráter ecumênico das aulas de ensino religioso.*
- *Incentivar debates sobre a ampliação dos conceitos e padrões de beleza nas escolas.*
- *Orientar os alunos para a aceitação das deficiências físicas, mentais, sensoriais e múltiplas.*
- *Integrar os estudantes com deficiência em atividades de socialização.*
- *Formar os profissionais das escolas para que elas se tornem, de fato, cada vez mais inclusivas.*

3. Gênero e violência sexual

- *Desconstruir estereótipos tradicionais relacionados ao feminino e ao masculino trabalhando as potencialidades individuais dos alunos sem que modelos arcaicos de gênero restrinjam o leque de possibilidades dos meninos e meninas.*
- *Comprometer-se com a desconstrução de um imaginário social que associa diversas violências às noções de virilidade e masculinidade evitando que essa simbologia viril imprima às agressões o caráter de afirmação identitária.*
- *Oferecer formas alternativas de reconhecimento social, entre os homens, e entre as mulheres, já que ambos têm visto na violência uma forma de adquirir prestígio.*
Em síntese, reconhecer as intrincadas relações entre as disposições de gênero e as manifestações de violência.
- *Tornar as violências sexuais um tema primordial de discussões nas salas de aula e no diálogo com as famílias.*
- *Preparar os profissionais das escolas para lidar com casos de violência sexual, a fim de construir um ambiente de apoio às vítimas dessas agressões e estabelecer um espaço de escuta e de auxílio no encaminhamento dos casos.*

4. Violência dura

- *Fortalecer o sentimento de respeito ao outro nas escolas para que as violências sejam evitadas.*
- *Integrar as medidas contra a violência em programas envolvendo os pais, os jovens, os membros das equipes de direção, a mídia, a polícia.*
- *Promover a resolução dos conflitos por meio do entendimento entre os alunos, estimulando o diálogo entre eles desde o início do conflito para que não desemboque em situações mais graves.*
- *Romper com a dinâmica silenciadora que muitas vezes acontece nas escolas (lei do silêncio).*
- *Aprofundar a discussão sobre a presença e o uso de armas no contexto escolar.*

5. Internet

- *Prevenir a ocorrência de agressões online ensinando aos jovens como usar a Internet de maneira segura, tanto para objetivos de diversão e relacionamento como incentivo aos usos acadêmicos que se podem fazer dela.*
- *Melhorar as políticas para se democratizar o acesso dos jovens e professores à internet.*

6. Regras e sanções

- *Discutir as regras nas escolas de forma mais ampla com todos os membros da comunidade escolar.” (Abramovay et all. 2009)*

Práticas similares são recomendadas por diversos autores em todas as áreas do conhecimento, inclusive pelos autores que destacam a questão do *Bullying* escolar como é o caso de Cleo Fante e Augusto Pedra (2008) e Nogueira (2008).

Conclusões e Recomendações

- A presente pesquisa demonstra a existência de uma profusão de estudos sobre o tema da violência nas escolas e suas manifestações, ficando, portanto, derrubado o consenso existente em torno da falta de conhecimento sobre o tema;
- Embora a maioria dos trabalhos se concentre nas regiões sul e sudeste, é possível aproximar-se de elementos pontuais em todas as regiões do país;
- Os atores sociais que produzem conhecimento sobre o tema provêm das Universidades, em sua maioria, das instituições públicas e de Organizações não Governamentais;
- O principal problema em relação a toda essa informação, portanto, passa a ser sua invisibilidade. A maioria dos autores sobre o tema desconhece esse acervo bibliográfico brasileiro;
- Não existe uma comunidade científica propriamente dita que estabeleça vínculos de interesse intelectual em torno do tema;
- Excetuando-se o Observatório de Violência nas Escolas, que organizou alguns grandes eventos sobre essa temática, faltam eventos que dinamizem a produção e dêem visibilidade aos seus autores;
- A realização desta pesquisa, apesar de não ser a primeira do seu gênero, se demonstrou pertinente dada a quantidade dos materiais compilados. Se organizados e disponibilizados, serão um elemento aglutinador e dinamizador do processo de produção de conhecimento sobre o tema;
- O contexto institucional de produção de conhecimento sobre o tema se demonstrou muito restrito. Embora existam iniciativas públicas que financiam a produção de pesquisas, são muito poucas em quantidade;
- O tema e suas manifestações específicas ainda não fazem parte da oferta acadêmica das instituições de nível superior, sendo tocados tangencialmente. Falta incorporar o tema a partir de disciplinas, cursos, pós-graduações;

- O tema e seus correlatos são tratados a partir de diversas áreas do conhecimento, porém ainda estão confinados à perspectiva disciplinar. Pelas suas características, é importante complexificar o tipo de abordagem de maneira a privilegiar perspectivas interdisciplinares;
- Os estudos distinguem diversos tipos de violência no âmbito escolar e suas objetivações empíricas;
- Manifestações como o *Bullying*, o Preconceito e a Discriminação fazem parte do tema maior que é a violência nas escolas e não é possível entender estes fenômenos sem uma leitura da violência escolar inerente a eles;
- Ainda se faz necessário estudar comparativamente o material encontrado: por regiões, por abordagens teóricas, por áreas do conhecimento;
- Faz-se necessário providenciar o diálogo crítico entre esses produtores de conhecimento sobre o tema;
- Não existe um consenso sobre a maneira de proceder diante o fenômeno. As propostas de solução parecem divergir entre duas perspectivas conflitantes: ora se propõe erradicar a violência, entendida como elemento alheio ao meio escolar, através do uso de estratégias normatizantes e de adaptação que incluem estudantes, professores e famílias, ora se espera uma mudança de mentalidade de parte dos professores de maneira a que aceitem a violência como um elemento intrínseco das relações sociais dentro da escola;
- Uma longa discussão sobre estratégias de prevenção, enfrentamento e encaminhamento será necessária de maneira a eliminar abordagens ingênuas;
- Faz-se necessário abrir núcleos de pesquisa específicos nas Universidades Públicas e Privadas;
- Oferecer linhas de pesquisa nas Pós graduações;
- Autorizar cursos de pós-graduação específicos;
- Financiar mais pesquisas que apontem para diagnosticar, descrever, experimentar;
- Publicar mais documentos sobre o tema, estimular publicações periódicas;

- Fortalecer a criação e funcionamento de redes institucionais que tenham como tema central a violência nas escolas e todos os seus sub-temas.

Bibliografia

ABRAMOBAY, Miriam e outros. Gangues, galeras, chegados e rappers. Rio de Janeiro, Garamond, 1999.

CODO, Wanderley (Coord.) Educação: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GUIMARÃES, Áurea Maria.. Vigilância, Punição e Depredação Escolar. Campinas; Papirus, 1985.

GUIMARÃES, Áurea Maria. A depredação escolar e a dinâmica da violência: conflito e ambigüidade. 2ª. Ed. Campinas, SP.: Autores Associados, 2005

Organização Internacional do Trabalho. Boas Práticas de combate ao trabalho Infantil: os 10 anos do Ipec no Brasil. Brasília: OIT, 2003 262 p.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação, estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu (org). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 2a ed., 1995.

Dedeccas, Cláudio Salvadori et all. Mudanças na Distribuição de Renda Individual e Familiar no Brasil. Trabalho apresentado no I Congresso da Associação Latino Americana de População, ALAP, realizado em Caxambú-MG – Brasil, de 18- 20 de Setembro de 2004.

Nucleo de Estudos da Diversidade Sexual e de Gênero do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da UnB.

Freitas, Maria Ester de, Heloani, Roberto e Barreto Margarida. Assédio Moral no Trabalho. São Paulo: Cengage Learning, 2008

Olweus, D.). Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.1993

Olweus ,Dan. Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys.. Washington and London: Halsted Press, 1978, 218 pp.

O'Moore, Mona. The CDCC's Teacher Bursaries Scheme: European Teachers Seminar on: Bullying in Schools. Stavanger, Norway, 1987

La Taille, Yves, In: Aquino, Julio Groppa. Indisciplina na Escola, Alternativas teóricas e práticas. Ed Summus. 13 ed. São Paulo, 1996

Anexo 1

Bibliografia analisada por Juliana Zechi (2005)

Teses e dissertações analisadas:

ALVES, C. M. S. D. **(In)Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar**. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ALVES, L. M. R. **Gestão Escolar e Violência na Tensão Fundadora entre Poder e Potência**. 2000. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ANDRADE, S. T. P. **Indisciplina escolar: um estudo exploratório sobre a relação família e escola**. 2001. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Marília, 2001.

BERTON, D. R. **Cultura escolar e Indisciplina: um olhar sobre as relações na instituição educacional**. 2005. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Rio Claro, 2005.

CAMACHO, L. M. Y. **Violência e Indisciplina nas Práticas Escolares de Adolescentes**. 2000. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CASTILHO, T. C. **A virtude e a disciplina na escola a partir de uma leitura psicológica** – um estudo empírico com base no modelo teórico de Kohlberg. 2001. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Marília, 2001.

LARA, C. R. **Violência Escolar: por um olhar diferenciado do problema no contexto escolar**. 2001. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. 141

LONGAREZI, A. M. **Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do ensino fundamental**. 2001. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Araraquara, 2001.

MALAVOLTA, L. Z. **Sentido e significado da violência na escola para o aluno de 8ª série**. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MARTINS, E. F. **Violência na escola: concepções e atuação de professores**. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NOGUEIRA, I. S. C. **Violência nas escolas: cidadania, parâmetros curriculares e ética.** 2000. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Araraquara, 2000.

NOGUEIRA, R. M. C. D. P. A. **Escola e violência: análise de dissertações e teses sobre o tema na área de Educação, no período de 1990 à 2000.** 2003. 133 f. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PACHECO, M. I. **O Estatuto da criança e do adolescente como um instrumento de superação da violência em meio escolar.** 2005. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2005.

PAPPA, J. S. A **(in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental.** 2004. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Marília, 2004.

PERES, L. S. **A prática Pedagógica do professor de Educação Física: atitudes de violência no contexto escolar.** 2005. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

REBELO, R. A. A. **Indisciplina Escolar: Multiplicidade de Causas e Sujeitos.** 2000. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

RODRIGUES, L. A. **A violência em sala de aula, na percepção de alunos de oitava série do ensino fundamental de uma escola de confissão religiosa.** 2003. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, J. B. **A escola enfrenta a violência: dos projetos às representações docentes.** 2004. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2004.

SOUZA, D. B. **Representações Sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente – SP: implicações para a formação inicial.** 2005. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e 142 Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2005.

TOREZAN, S. A. B. **Ser jovem em meio à violência: identidade x singularidade no confronto com a lei.** 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ZANDONATO, Z. L. **Indisciplina Escolar e relação Professor-Aluno, uma análise sob perspectivas Moral e Institucional.** 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2004.

Anexo 2

Referências bibliográficas Sposito, 1980-2001

ARAÚJO, Maria Carla de Ávila. *Vivências es co lares de jovens de um ba ir ro da periferia de Belo Horizonte*. Belo Horizonte; 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UFMG.

CAMACHO, Luiza Ishiguro. *Violência e in disciplina nas práticas escolares de adolescentes*. São Paulo; 2000. Tese (Dou to ra do) Faculdade de Educação da USP.

CASTRO, Maria Regina Bortolini de. *A vida e a mor te nas representações de violência de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro; 1998. 100p. Dissertação Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ.

COSTA, Eloísa Helena de Campos. *A trama da violência na escola*. Rio de Janeiro; 1993. 253p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas.

COSTA, Márcia Rosa. *Eu também quero falar. Um estudo sobre infância, violência e educação*. Por to Alegre; 2000. Dissertação (Mestrado) na UFRGS.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *Escola e violência: Relações entre vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas; 1984.183p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da PUC de Campinas.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *A depredação escolar e a dinâmica da violência*. Campi nas; 1990. 471 p. Tese (Dou to ra do) – Faculdade de Educação da UNCAMP.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Jane i ro; 1995. 205 p. Tese (Dou to ra do) – PUC do Rio de Janeiro.

KEMP, Kênia. *Grupos de estilo jovens: o rock underground e as práticas (contra)culturais dos grupos “punk” e “thrash” em São Paulo*. Campinas; 1993. Dissertação (Mestrado) – IFCH da UNICAMP.

MOURA, Eliana Ribeiro de. *Violência da escola*. Piracicaba; 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNIMEP.

OLIVEIRA, Claudia Regina de. *O fenômeno da violência em duas escolas: es tu do de caso*. Por to Alegre, 104p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PAIM COSTA, Giseli. *A repercussão da violência social no cotidiano escolar*. Por to Alegre; 2000. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.

PAIM, Iracema de Macedo. *As representações e a prática da violência no espaço escolar*. Niterói; 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.

RODRIGUES, Anita Schumann. *Aqui não há violência: A escola silenciada (Um estudo etnográfico)*. Rio de Janeiro; 1994. 91p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.